

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za romanistiku

Katedra za hispanistiku

Analiza pogrešaka u uporabi glagola kod hrvatskih učenika španjolskog kao stranog jezika

Studentica: Anamarija Guć

Mentorica: prof. dr. sc. Mirjana Polić – Bobić

Komentorica: dr. sc. Andrea – Beata Jelić

Zagreb, prosinac 2014.

Universidad de Zagreb

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

Departamento de Estudios Románicos

Lengua y literatura española

Análisis de errores en el uso de los verbos en los estudiantes croatas de ELE

Estudiante: Anamarija Guć

Mentora: Dra. Mirjana Polić - Bobić

Comentora: Dra. Andrea – Beata Jelić

Zagreb, diciembre de 2014

Índice

Sažetak	1
Resumen	2
Abreviaturas	3
1. INTRODUCCIÓN	4
2. EL ENFOQUE COMUNICATIVO EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS	5
2.1. Competencia comunicativa	7
2.1.1. Modelos de competencia comunicativa.....	9
3. MODELOS DE INVESTIGACIÓN DEL APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS EN EL MARCO DE LA LINGÜÍSTICA APLICADA	12
3.1. Lingüística aplicada.....	12
3.2. Lingüística contrastiva.....	13
3.2.1. Análisis contrastivo	14
3.2.2. Análisis de errores	17
3.2.3. Interlengua	21
4. CONCEPTO DE ERROR	25
4.1. Corrección y evaluación desde la perspectiva comunicativa	27
4.2. Tipología de errores en el marco del análisis de errores	31
4.2.1. Criterio descriptivo	32
4.2.2. Criterio pedagógico	34
4.2.3. Criterio etiológico.....	34
4.2.4. Criterio lingüístico	36
4.2.5. Criterio comunicativo	38
5. ESTUDIOS DE LOS ERRORES DE LOS ESTUDIANTES CROATAS DE ELE	42
5.1. Errores en el sistema verbal	44
6. ANÁLISIS DE ERRORES EN EL USO DE LOS VERBOS EN LA PRODUCCIÓN ESCRITA DE LOS ESTUDIANTES CROATAS DE ELE	47
6.1. Objetivos de la investigación.....	47
6.2. Metodología.....	48
6.2.1. Participantes.....	48
6.2.2. Instrumentos	49
6.2.2.1. Corpus.....	49

6.2.2.2. Taxonomía.....	51
6.2.2.3. Procedimiento de la investigación.....	54
6.3. Resultados basados en el criterio lingüístico.....	54
6.3.1. Distribución de los errores gráficos	57
6.3.2. Distribución de los errores gramaticales.....	57
6.3.3. Distribución de los errores léxicos	63
6.3.4. Distribución de los errores discursivos.....	65
6.4. Resultados basados en el criterio comunicativo.....	66
6.5. Discusión	70
6.6. Conclusión de la investigación.....	78
7. CONCLUSIÓN	80
8. BIBLIOGRAFÍA	82
ANEXO 1: Tebeo 1.....	87
ANEXO 2: Tebeo 2.....	88
ANEXO 3: Tebeo 3.....	89
ANEXO 4: Tebeo 4.....	90

SAŽETAK

U teorijskom dijelu rada definiraju se koncepti vezani za komunikacijsku kompetenciju i različite modele koji objašnjavaju što sve ona podrazumijeva. Zatim se govori o metodama istraživanja procesa učenja stranog jezika u okviru primijenjene lingvistike, prije svega o kontrastivnoj analizi, analizi pogrešaka i teoriji o međujeziku. Govori se o konceptu pogreške te o ispravljanju i vrednovanju s komunikacijskog aspekta. Kao uvod u istraživanje o pogreškama pri uporabi glagola predstavljaju se različiti načini klasifikacije pogrešaka te se daje pregled relevantnih istraživanja, gdje se, nakon općeg pregleda, iz svakog od njih izdvajaju problemi vezani isključivo za uporabu glagola.

U istraživanju se predstavljaju rezultati analize pogrešaka u korpusu koji sačinjavaju pismeni uradci hrvatskih učenika španjolskog kao stranog jezika na razini B1. Analiza je usmjerena na vrste pogrešaka pri uporabi glagola i na njihovu težinu s komunikacijskog aspekta. Rezultati se uspoređuju s prethodnim istraživanjima kako bi se utvrdilo postoje li pravilnosti s obzirom na učestalost određenih vrsta pogreški pri uporabi glagola kod hrvatskih učenika španjolskog kao stranog jezika.

Ključne riječi: komunikacijska kompetencija, analiza pogrešaka, glagoli, španjolski kao strani jezik (ELE)

RESUMEN

En la parte teórica de esta tesina se definen los conceptos relacionados con la competencia comunicativa y los diferentes modelos que explican de qué se compone la misma. A continuación, se habla de los métodos de investigación del proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras en el marco de la lingüística aplicada; principalmente del análisis contrastivo, análisis de errores y de la hipótesis de la interlengua. Se habla sobre el concepto de error y sobre la corrección y evaluación desde la perspectiva comunicativa. A modo de introducción a la investigación sobre los errores en el uso de los verbos, se presentan diversas posibles clasificaciones de los errores y las conclusiones generales de las investigaciones relevantes, junto con una presentación breve de las observaciones obtenidas sobre los errores en el uso de los verbos en cada estudio.

En la investigación se presentan los resultados de un análisis de errores basado en el corpus de trabajos escritos por estudiantes croatas de ELE de nivel B1. El análisis se centra en los tipos de errores en el uso de los verbos y en su gravedad desde el punto de vista comunicativo. Los resultados se comparan con los de las investigaciones anteriores para establecer si existen algunas regularidades en cuanto a la frecuencia de ciertos tipos de errores en el uso de los verbos por parte de los estudiantes croatas de ELE.

Palabras claves: competencia comunicativa, análisis de errores, verbos, ELE

ABREVIATURAS

En esta tesina se utilizaron las siguientes abreviaturas del campo de la enseñanza de lenguas extranjeras y segundas lenguas en general y del español en particular:

ELE: español como lengua extranjera

LA: lingüística aplicada

LC: lingüística contrastiva

L1: lengua materna

L2: segunda lengua

LM: lengua meta

AC: análisis contrastivo

AE: análisis de errores

IL: interlengua

1. INTRODUCCIÓN

En una de las primeras clases de ELE, el estudiante croata se enfrenta ya con una de las dificultades más llamativas en el proceso de aprendizaje de la lengua española: el uso de los verbos *ser* y *estar*. En realidad, un gran número de errores en la IL de los hablantes no nativos se debe justamente a la complejidad del sistema verbal español. Dado que se trata de un área que figura como central en un gran número de los estudios sobre la IL, pero que en la mayoría de los casos se ve analizada desde una perspectiva bastante general, hemos decidido investigar con detalle los errores que cometen los estudiantes croatas en el uso de los verbos.

Antes de pasar a la investigación misma, presentaremos en la primera parte de este trabajo algunos conceptos básicos: el enfoque comunicativo, la competencia comunicativa, el análisis contrastivo, el análisis de errores y la interlengua. Esos conceptos son importantes porque basamos nuestra investigación en la metodología del AE, por lo cual resulta oportuno aclarar su posición y aportaciones dentro de la lingüística aplicada. Esto conlleva también el conocimiento de los postulados básicos del AC y de la hipótesis de la IL, puesto que se trata de modelos que preceden y siguen al auge del modelo del AE en el marco de la lingüística aplicada. Además de los modelos de investigación del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, hablaremos en la parte introductoria teórica sobre la competencia comunicativa y el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas. Hoy en día, cuando la práctica didáctica gira justamente en torno a estos dos conceptos básicos, nos parece importante discutir y analizar los resultados de nuestra investigación dentro de este marco teórico. Obviamente, nos ocuparemos también del concepto de error, tratando de presentar varios criterios en base a los cuales podemos clasificar los errores detectados, sin perder de vista los postulados del enfoque comunicativo en la enseñanza de idiomas, por lo cual nos interesarán, tanto en la parte teórica como en la investigación misma, los efectos que tienen los errores en el uso de los verbos en el proceso comunicativo.

En suma, a través de esta tesina se mostrarán las dificultades que encuentran los estudiantes croatas en el uso de los verbos. Los resultados se compararán con los hallazgos de estudios anteriores sobre la IL de los estudiantes croatas y se comentarán desde la perspectiva comunicativa para establecer el grado en el que los errores afectan el proceso comunicativo. Estas observaciones podrían ofrecer una idea más clara sobre la gravedad de los errores y las aportaciones positivas que la visión comunicativa de la enseñanza de lenguas puede ofrecer a la práctica didáctica.

2. EL ENFOQUE COMUNICATIVO EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

Uno de los aspectos más importantes en la enseñanza contemporánea de lenguas extranjeras es la aproximación comunicativa que comenzó a ser aplicada en las aulas en los años ochenta. El enfoque comunicativo “tiene por objetivo el aprendizaje de la lengua en uso, (...) y lleva a ver la lengua como una interacción” (Llobera, 1995:6). Se sobreentiende que el aprendiente debe poseer conocimientos puramente lingüísticos para aproximarse al uso real de la lengua. Sin embargo, el alto grado de impredecibilidad que implica una comunicación real requiere que el estudiante use la lengua de una manera innovadora, espontánea y autónoma.

Resulta difícil resumir en pocas palabras lo que de verdad representa el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras dado su carácter interdisciplinario. Nacido durante la década de los setenta¹, en su camino hasta nuestros días ha ido integrando las influencias de los nuevos conocimientos de la psicolingüística, la pragmática, la etnografía del habla, la sociolingüística y la lingüística.

Resulta difícil ofrecer una definición breve y explícita del enfoque comunicativo; no obstante, podemos identificar algunos rasgos generales que caracterizan su componente práctico y teórico que, por lo tanto, lo distinguen de los enfoques y métodos previos. El objetivo está claro: “lograr una competencia comunicativa que garantice la habilidad del hablante no nativo para participar de forma adecuada en situaciones comunicativas significativas” (Santos Gargallo, 1999:71).

Según el marco teórico lingüístico, la lengua se entiende como una herramienta para poder transmitir el significado. El sistema lingüístico debe ser descrito de tal modo que se atienda a la manera en la que el sistema funciona en el uso. En la práctica didáctica, aplicar esos principios no es nada simple, ya que implica que los estudiantes deben desarrollar una variedad de habilidades (lingüísticas, discursivas, socioculturales, estratégicas) para poder desenvolverse y actuar de manera fácil y adecuada a situaciones comunicativas reales. Cambia también la perspectiva acerca de los estudiantes mismos. Dado que se ven como protagonistas del proceso de aprendizaje, se intenta desarrollar y fomentar en ellos la autonomía en el aprendizaje.

¹ El enfoque comunicativo emergió en el marco del movimiento renovador en el ámbito de las orientaciones metodológicas, que en los años sesenta fue iniciado por el Consejo de Europa con el objetivo de obtener una homogeneización de la enseñanza de las lenguas extranjeras en Europa, puesto que no había una aproximación metodológica dominante (Santos Gargallo, 1999:68).

Además de la teoría subyacente sobre la naturaleza de la lengua, tenemos por otro lado la base teórica psicolingüística que interpreta el aprendizaje como un proceso activo y creativo en el que el alumno está reestructurando continuamente su interlengua (el sistema lingüístico no nativo) usando una variedad de estrategias cognitivas de comunicación y aprendizaje².

Teniendo en cuenta todos esos aspectos de la enseñanza comunicativa, surge la pregunta obvia: ¿cómo implementarlo todo en la práctica? Dado que el sistema lingüístico se observa a través del prisma de las funciones del lenguaje, el profesor debe, en primer lugar, seleccionar las funciones adecuadas (según las necesidades y el nivel de aprendizaje de los estudiantes), para posteriormente optar por exponentes lingüísticos adecuados y necesarios para realizar esas mismas funciones. Ha de proponer las actividades que faciliten la realización de las funciones seleccionadas dentro de contextos significativos. De ese modo se introduce el funcionamiento del sistema a través de la práctica (Santos Gargallo, 1999:70).

El enfoque comunicativo moderado³ ofrece nuevas perspectivas que surgieron como resultado de la observación de los efectos de la enseñanza comunicativa en la práctica. La aportación más significativa del enfoque comunicativo moderado es la doble consideración de la lengua. Por una parte, la lengua se ve como un instrumento de comunicación, sin embargo, se subraya también la consideración de la lengua como sistema de signos y asociaciones cuya complejidad estructural no puede ignorarse y exige por lo menos cierto grado de sensibilización gramatical a través de ejercicios formales íntimamente ligados a un contexto significativo. Santos Gargallo (1999:77) resume los objetivos del enfoque comunicativo moderado: “Conseguir un equilibrio en la doble consideración de la lengua como instrumento de comunicación y como sistema de signos y relaciones, de manera que el aprendizaje sea completo y coherente”.

El modelo metodológico para las actividades dentro del marco del enfoque comunicativo de Littlewood (1998), adopta las consideraciones del enfoque moderado. Él distingue entre actividades pre-comunicativas y comunicativas. Las pre-comunicativas sirven para aislar los elementos concretos del conocimiento (o de una destreza) y proporcionar a los estudiantes oportunidades para practicarlos por separado. Después se pasa a las actividades

² El concepto de *estrategias de comunicación* se refiere a los mecanismos usados por los estudiantes para superar problemas en la comunicación. Las *estrategias de aprendizaje* son varios mecanismos mentales que el aprendiente pone en marcha conscientemente para estimular el proceso de aprendizaje (Santos Gargallo, 1999:38-43).

³ Se refiere a varias tendencias metodológicas que se desarrollaron a partir de los años ochenta bajo el abanico del enfoque comunicativo. No se trata de tendencias contradictorias, difieren sólo en el grado de aplicación de unos principios generales.

comunicativas en las que el alumno debe activar e integrar su conocimiento y destrezas obtenidas en las actividades pre-comunicativas para poder “llevar a cabo una tarea comunicándose lo mejor que pueda con cualquier recurso a su alcance” (Littlewood, 1998:83).

Hoy en día parece que en las aulas predomina el enfoque comunicativo moderado (o, por lo menos, se aproxima al mismo). Aparecen muchos libros de texto con enfoque comunicativo nocio-funcional que sostiene los postulados de este desarrollo reciente. Se trata de desarrollar la competencia comunicativa a través del aprendizaje de mecanismos para comprender y comunicar un discurso; sin embargo, al mismo tiempo se fomenta el aprendizaje sistemático de diferentes formas lingüísticas. Eso también indica una variedad (incluso una cierta incertidumbre⁴) en cuanto a las técnicas y metodologías usadas en la práctica para lograr los objetivos de la enseñanza comunicativa.

2.1. Competencia comunicativa

El término *competencia comunicativa* es uno de los conceptos más importantes en el marco de la lingüística aplicada, el concepto clave y el objetivo principal de la enseñanza comunicativa que permite al aprendiz de una lengua extranjera participar en situaciones comunicativas reales adecuadamente. Podríamos definirla como un compendio de saberes y aptitudes necesarias para una comunicación eficaz. “La competencia comunicativa describe el conocimiento y la habilidad de los individuos para el uso adecuado de la lengua en los acontecimientos comunicativos en los que se deben encontrar a sí mismos en cualquier comunidad hablante (...) e incluye reglas de uso al igual que las reglas de la gramática” (Hornberger, 1989:51).

La aplicación de este concepto al ámbito de la enseñanza-aprendizaje a principios de los años setenta impulsó el cambio en la orientación de la enseñanza, que hasta entonces se basaba en la visión estructuralista y conductista, donde la lengua se definía como un sistema jerarquizado y prácticamente descontextualizado. El cambio llevó consigo una orientación hacia el estudio de la lengua en uso.

A pesar de que hoy en día hablamos de la competencia comunicativa basándonos en la definición dada por Dell Hymes (1972), el término *competencia* entró en el ámbito de las

⁴ Llobera *et al.* lo indican en la Presentación de la Colección C.I.D. Metodología (1994:4): “No parece que sea posible mantener hoy en día que una metodología de enseñanza bien organizada y simple en su aplicación garantice el aprendizaje de una LE”.

investigaciones sobre el aprendizaje de las lenguas como parte de la teoría chomskiana, en el marco de la gramática generativa. La *competencia* representaba el foco principal de las investigaciones de Chomsky, en las que se usaba como parte de la distinción entre la *competencia* y la *actuación*. Como recalca Cenoz Iragui (2004:450): “para Chomsky, la competencia es el conocimiento que el hablante oyente tiene de la lengua, y la actuación es el uso real de la lengua en situaciones concretas. Chomsky está interesado en estudiar la competencia, no la actuación”. Aquí hallamos la diferencia obvia entre su concepto de competencia como conocimiento lingüístico puro y el concepto interdisciplinario como lo entendemos hoy en el marco de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Una de las aportaciones más significativas para el desarrollo del concepto se debe a Hymes (1972). Él “reacciona ante el reduccionismo que implicaba la teoría chomskiana de *competence* frente a *performance* y manifiesta su postura, según la cual la gramática generativa (...) podía servir para explicar aspectos sintácticos de la lengua, pero no para ejercer de base para una teoría general de la lengua” (Llobera, 1995:13). El concepto de competencia comunicativa tampoco ha de confundirse con la *actuación* de la teoría chomskiana, ya que la *actuación* se limita a lo observable, es decir, a lo que el hablante hace. En cambio, la competencia comunicativa se refiere al conocimiento y habilidad (no necesariamente observable).

El concepto de competencia comunicativa se deriva de una tradición etnológica y filosófica del estudio de la lengua en uso y la lengua en contexto. Para definirlo, Hymes (1972) usa el análisis etnográfico de los hábitos comunicativos de la comunidad tomando el acto del habla como centro de atención. Desde ese punto de vista, “la competencia comunicativa describe el conocimiento y la habilidad de los individuos para el uso adecuado de la lengua en los acontecimientos comunicativos en los que se deben encontrar a sí mismos en cualquier comunidad hablante” (Hoernberger, 1989:51).

Hymes (1972) establece cuatro dimensiones que definen la competencia comunicativa y las presenta en forma de cuatro preguntas que surgen al considerar la relación entre el lenguaje y la cultura, aunque añade también que debería presentarlas como subconjuntos o círculos que se solapan. (1) Si (y en qué grado) algo resulta formalmente posible. (2) Si (y en qué grado) algo es factible en virtud de los medios de actuación disponibles. (3) Si (y en qué grado) algo resulta apropiado en relación con el contexto en el que se utiliza y evalúa. (4) Si (y en qué grado) algo se da en la realidad, se efectúa verdaderamente, y lo que ello conlleva.

2.1.1. Modelos de competencia comunicativa

Las cuatro dimensiones de la competencia comunicativa de Hymes resultaron para muchos demasiado imprecisas e incomprensibles. También se criticó el modelo por estar demasiado influenciado por principios antropológicos y etnológicos. A lo largo del tiempo, el modelo ha ido redefiniéndose según se iba adaptando a las nuevas influencias de la lingüística aplicada, la pragmática y el análisis del discurso. A continuación, revisaremos brevemente las características y conceptos básicos de los modelos más conocidos e influyentes.

a) **El modelo de Canale y Swain (1980)**, según Llobera (1995:14), “constituye un excelente ejemplo de aplicación del concepto de competencia comunicativa a la didáctica”. Canale y Swain distinguen tres subcomponentes de la competencia comunicativa. “La competencia **gramatical** incluye el conocimiento de los elementos léxicos y las reglas de morfología, sintaxis, semántica a nivel de gramática de la oración y fonología” (Canale y Swain, 1980:29, en Cenoz Iragui, 2004:453) y equivale más bien a la competencia lingüística de la tradición chomskiana. La subcompetencia **sociolingüística** se refiere a la destreza del uso de la lengua según las normas de uso, registro y estilo. La subcompetencia **estratégica** se refiere al uso de las estrategias de comunicación verbales y no verbales que sirven al estudiante para superar las dificultades en la comunicación.



Figura 1. El modelo de Canale y Swain (1980)

El modelo original de 1980 fue revisado y modificado por Canale en 1983. La aportación más significativa fue la diferenciación de la subcompetencia **discursiva**. Se refiere al modo de usar la cohesión en la forma y la coherencia del significado para obtener un texto unificado.



Figura 2. El modelo de Canale (1983)

b) **Bachman (1990)** propone un modelo más complejo y comprensible del modelo de Canale y Swain. Establece dimensiones nuevas de la competencia comunicativa y presenta la distinción entre la competencia **organizativa** y la competencia **pragmática**. La primera se refiere a las habilidades que tienen que ver con las estructuras formales de la lengua. Se compone de la competencia gramatical y la competencia textual (similar a la competencia discursiva de Canale (1983)). Por otro lado, la competencia pragmática tiene que ver con la habilidad de crear e interpretar discursos. Se compone de la competencia ilocutiva y la competencia sociolingüística. La competencia ilocutiva se refiere al uso de las convenciones pragmáticas para expresar e interpretar las funciones lingüísticas en el discurso. La competencia sociolingüística tiene que ver con el dominio de las convenciones sociolingüísticas que uno utiliza para establecer el discurso adecuado al contexto. En el modelo revisado de Bachman y Palmer (1996), los autores añaden también la competencia estratégica como componente metacognitivo en la producción de discurso (Cenoz Iragui, 2004:451; Bagarić, Mihaljević Djigunović, 2007:98-99).

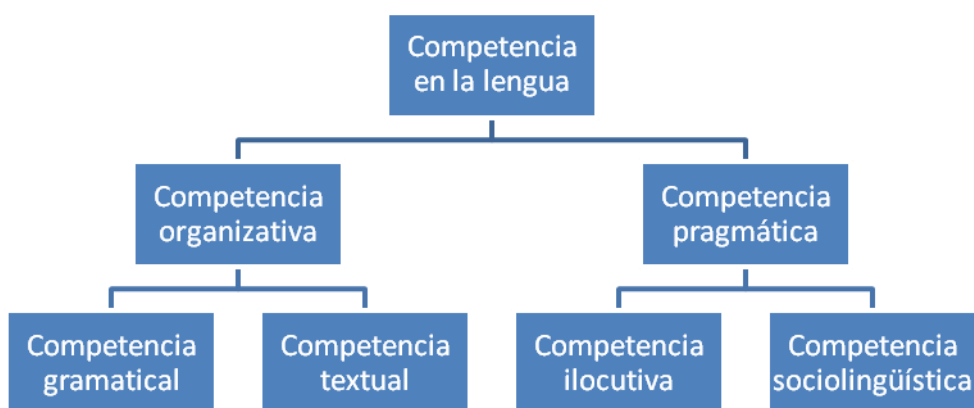


Figura 3. El modelo de Bachman (1990)

c) **Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995)** ofrecen un modelo innovador que muestra la influencia de un nuevo campo de interés de la lingüística aplicada: el discurso. La competencia discursiva ocupa la posición central en este modelo, ya que relaciona la competencia lingüística, accional y sociolingüística. Es un modelo innovador no solo por colocar un componente en la posición central, sino también por mostrar interés en la interacción entre todos sus componentes. La competencia **lingüística**, tanto como la **sociocultural** y la **estratégica**, se corresponde en términos generales con los conceptos mismos (o similares) en los modelos previamente presentados. La competencia **accional** (la habilidad para transmitir y entender el intento comunicativo al realizar e interpretar actos del habla) tiene rasgos semejantes a la competencia ilocutiva de Bachman (1990). La competencia **discursiva** habilita al aprendiz para seleccionar, secuenciar y organizar palabras, estructuras y frases con el fin de formar un texto unificado y, como tal, se corresponde en líneas generales con la competencia discursiva de Canale (1983) y la competencia textual de Bachman (1990) (Cenoz Iragui, 2004:457-458).



Figura 4. El modelo de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995)

d) Mencionaremos brevemente, asimismo, el modelo de competencia comunicativa del Marco común Europeo de referencia para las lenguas (2002), ya que se trata de un modelo diseñado para ser aplicado en el aprendizaje, enseñanza y evaluación. Se distingue aquí entre la competencia lingüística, sociolingüística y pragmática. Cada una de las subcompetencias sobreentiende tanto el conocimiento como la habilidad del uso. Los componentes de la competencia lingüística son las competencias léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica. La subcompetencia sociolingüística se refiere al uso apropiado de los marcadores lingüísticos de las relaciones sociales, normas de cortesía, expresiones de la sabiduría popular, diferencias de registro, dialecto y acento. La subcompetencia pragmática se refiere a las competencias discursiva, funcional y organizativa. La competencia estratégica no forma parte de ese modelo; sin embargo, figura en el apartado que se ocupa de las actividades comunicativas de la lengua.

3. MODELOS DE INVESTIGACIÓN DEL APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS EN EL MARCO DE LA LINGÜÍSTICA APLICADA

El concepto de la competencia comunicativa no fue el único que marcó los principios de los años setenta en el terreno de las investigaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras. En ese mismo período, apareció también el modelo de análisis de errores (AE), que surgió como reacción a las investigaciones previas basadas en el enfoque estructuralista y conductista y que poco a poco fueron desarrollándose en la línea de las nuevas tendencias marcadas por la noción de la competencia comunicativa. Dado que dicho modelo sirve como base de la investigación en este trabajo, resulta oportuno aclarar su posición dentro del marco de la lingüística aplicada. Para poder evaluar su importancia y aportación a las investigaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje, hay que presentar también las aportaciones principales de los modelos del AC y de la IL, ya que “constituyen eslabones de una misma cadena cuya actividad se inicia a mediados de los años cuarenta, y cuyo objetivo final es el estudio global de la lengua del estudiante en cuanto al sistema de comunicación” (Santos Gargallo, 2009:19).

3.1. Lingüística aplicada

La enseñanza de lenguas extranjeras es uno de los campos principales en los que los resultados de la investigación lingüística hallan su aplicación práctica y, por lo tanto, representa uno de los campos principales de la lingüística aplicada. “En sentido estricto, el término técnico lingüística aplicada alude al amplio abanico de actividades cuyo objetivo es la solución de problemas relacionados con el lenguaje o que enfrentan alguna preocupación relacionada con el mismo (...) con una metodología basada primordialmente en la lingüística (...), más la inclusión de los aportes de otras disciplinas” (Marcos Marín, 2004:25). En otras palabras, la LA es una disciplina científica que trata de resolver los problemas lingüísticos que provienen del uso del lenguaje utilizando los conocimientos de la lingüística teórica (Santos Gargallo, 2009:21).

Su complejidad reside, justamente, en su posición mediadora e interdisciplinaria (Santos Gargallo, 1999:10). De ahí que, al hablar de la LA, nos podamos referir tanto a la enseñanza de las lenguas como a la traductología, la terapia lingüística, la sociolingüística, el

análisis textual, el bilingüismo, etc. Como explica Marcos Marín (2004:25), la LA “se concentra en las numerosas y complejas áreas de la sociedad en las que la lengua representa un papel, como medio de ayuda para resolver problemas específicos de la sociedad”.

Las investigaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje representan uno de los campos más importantes y fructíferos de la LA desde sus inicios a mediados de los años cuarenta. Cabe destacar que, incluso décadas después de su nacimiento, el término se refería exclusivamente a la enseñanza de idiomas. Junto con la traducción e interpretación, la enseñanza de idiomas representa los llamados *camino*s viejos de la LA. Los *camino*s nuevos surgieron cuando aparecieron nuevas necesidades, tecnologías y ramas científicas, y se refieren a varias áreas de interés, de la traducción por ordenador al análisis y síntesis del habla (Santos Gargallo, 1999:12).

El estudio del aprendizaje de la lengua fue desarrollándose dentro de un área específica de la LA: la psicolingüística⁵. Como todas las áreas de interés de la LA, la psicolingüística también tiene un carácter fronterizo, ya que une conocimientos lingüísticos y psicológicos. Entre los temas de los que se ocupa encontramos el lenguaje infantil, los fundamentos biológicos del lenguaje, los mecanismos de la producción de enunciados, las patologías lingüísticas, etc. La enseñanza de lenguas extranjeras tiene así un fundamento científico en la psicolingüística y, por lo tanto, en la lingüística aplicada. A mediados de los años cuarenta, ligada al estructuralismo y al conductismo, surge incluso una nueva subdisciplina de la LA, la lingüística contrastiva (Santos Gargallo, 2009:21-25).

3.2. Lingüística contrastiva

La lingüística contrastiva intenta crear una gramática contrastiva con el objetivo de determinar las similitudes y diferencias entre los sistemas de lenguas para poder predecir las áreas problemáticas para los estudiantes (Santos Gargallo, 2009:25-30). Dentro del marco de la LC, se han desarrollado tres modelos de investigación para el aprendizaje de segundas lenguas: el análisis contrastivo (AC), el análisis de errores (AE) y la hipótesis de la interlengua (IL), cuyas aportaciones, a pesar de las diferencias metodológicas y las implicaciones de sus resultados en la práctica, resultan muchas veces complementarias, ya que cada modelo nuevo lleva consigo la respuesta a las críticas al modelo que le precede.

⁵ “Ciencia que se ocupa del estudio y análisis de los comportamientos verbales en sus implicaciones psicológicas” (Santos Gargallo, 2009:30).

Como recalca Santos Gargallo (2009:30): “El paso de un modelo a otro no supone el rechazo del anterior, sino la superación del mismo en un esfuerzo científico común”.

Vez Jeremías (2004:148-149) explica que la sucesión de los modelos mencionados coincide con tres grandes impulsos definitorios en el avance de la lingüística durante el siglo XX. La primera mitad del siglo estuvo marcada por el estructuralismo y la visión de la lengua como sistema de estructuras. En la segunda mitad del siglo dominaron los modelos generativos, seguidos en la última parte del siglo por el gran interés levantado alrededor de los aspectos pragmáticos de la lengua. Los estudiantes de lenguas extranjeras pasaron también, a lo largo del siglo, por estas tres etapas que reflejaban, de manera indirecta, los principales intereses de estudiantes y profesores de lenguas extranjeras. En un primer momento, hasta finales de los años sesenta, la lengua equivalía a conocimiento, a sabiduría. En un segundo momento, a partir de los años setenta, la lengua se empieza a ver como comunicación, como saber hacer. En la tercera etapa, en la que nos encontramos actualmente, se hace hincapié en la lengua como comportamiento o acción intercultural. Del interés pedagógico (saber) que buscaba el método ideal de enseñanza de lenguas extranjeras, basándose en la noción de la lengua como estructura, pasamos al interés psicosocial (saber hacer) con los usuarios y usos sociales de la lengua en el foco de atención, hasta, finalmente, llegar al interés sociológico que alaba la riqueza, la diversidad y la originalidad cultural en una sociedad global que fomenta la competencia plurilingüe⁶.

3.2.1. Análisis contrastivo

El análisis contrastivo surgió en los años sesenta y fue el primer modelo de investigación de la LC. Los precursores del AC se encuentran dentro de la tradición didáctica cuyo objetivo era proponer un método efectivo de la enseñanza sin errores. Autores como Fries con *Teaching and Learning English as a Foreign Language* (1945), Weinreich con *Languages in contact* (1953), y, sobre todo, Lado con *Linguistics Across Cultures* (1957) crearon las bases para el desarrollo del AC.

El AC compara la adquisición de la L2 con la de la L1, ya que ambas presuponen la adquisición de hábitos. Fernández López (1997:15) explica que, en el modelo del AC, los

⁶ El MCER (2002:167) define dicha competencia como “la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina – con distinto grado– varias lenguas y posee experiencia de varias culturas”.

hábitos propios de la L1 se desarrollan “a través de la imitación de las producciones de adultos y del refuerzo de las respuestas positivas que, repetidas, generan hábitos”. Obviamente, puede que los hábitos formados principalmente al aprender la L1 interfieran con el aprendizaje de los nuevos hábitos de la L2. Se habla entonces, por un lado, de transferencia positiva, si los hábitos son similares (es decir, si los elementos de los sistemas lingüísticos de dos lenguas son aproximados) y, por lo tanto, facilitan y aceleran el aprendizaje. Por otro lado, si los hábitos difieren, agravando y retrasando así el proceso del aprendizaje, hablamos de la transferencia negativa (o interferencia). En otras palabras, cuanto mayor sea la distancia interlingüística, mayor será la posibilidad de interferencias y dificultad en el proceso de aprendizaje (Santos Gargallo, 2009:35). Esta hipótesis, en su versión extrema, propone que, siempre que las estructuras de la L2 sean iguales a las de la L1, el proceso no encontrará obstáculos.

El AC entiende el error “como un fenómeno negativo que refleja en la interlengua rasgos y estructuras de la lengua materna no coincidentes con los de la lengua meta” (Santos Gargallo, 2004:395). La orientación negativa hacia el error se refleja ya en la tradición didáctica de la que proviene el AC con sus esfuerzos para proporcionar un aprendizaje sin errores (que entonces se consideraba realizable). La intolerabilidad hacia el error en el modelo de AC, puede explicarse si exploramos más detalladamente su base psicolingüística (además de las observaciones en el párrafo previo sobre el proceso de aprendizaje que equivale, según los postulados teóricos del AC, a la formación de hábitos). A saber, el modelo se fundamenta en el conductismo, lo que quiere decir que la teoría del aprendizaje subyacente es la del aprendizaje por asociación de estímulo, respuesta, refuerzo y hábito. En la práctica, eso significa que el aprendizaje de una lengua extranjera equivale a la creación de hábitos propios de esa lengua. Los errores son intolerables porque generan hábitos incorrectos. Para aprender sin errores, simplemente tienen que mecanizarse los hábitos de forma correcta. En la práctica didáctica, estos postulados psicolingüísticos se reflejan en el desarrollo de los métodos audiolinguales de los años sesenta y setenta. Se insiste en el desarrollo de la destreza oral y los ejercicios usados eran los llamados *pattern-drills*, es decir, ejercicios de mecanización y repetición de estructuras modelo. Los estudiantes escuchaban y repetían las nuevas estructuras (frases cortas o diálogos) en los laboratorios de idiomas para adquirir nuevos hábitos lingüísticos. Los contenidos se presentaban de manera gradual, de los más sencillos a los más complejos, y se evitaba el uso de la L1 para no provocar interferencias.

De lo que ya hemos observado acerca del AC, podemos fácilmente deducir cuál es la base teórica lingüística que marca el modelo. El AC se fundamenta en el estructuralismo y el

distribucionalismo lingüístico. Esto implica que los errores lingüísticos de los alumnos pueden prevenirse, si se parte del análisis contrastivo de los sistemas lingüísticos en contacto, es decir, de la L1 y la LM (Baralo, 1999:35). El análisis sobreentiende los siguientes pasos: 1) descripción formal de los idiomas en cuestión, 2) selección de las áreas que van a ser comparadas, 3) comparación de las diferencias y semejanzas, 4) predicción de los posibles errores.

Junto con las nuevas visiones y corrientes dentro de la LA a principios de los años sesenta, aparecieron las múltiples críticas al modelo de AC. Bueno González (1992:47) señala que las ecuaciones simples “similitud = facilidad; diferencia = dificultad”, propuestas por Lado en 1957, se veían cada vez más obsoletas. Estos postulados básicos del AC no toman en consideración que las similitudes entre la L1 y la L2 podrían incluso provocar problemas (por ejemplo, los llamados *falsos amigos*). Una de las deficiencias más obvias del AC era el carácter predictivo y, al mismo tiempo, demasiado abstracto de sus resultados. Investigaciones basadas en las nuevas corrientes mostraron que no todos los errores podían predecirse, y que no todos los errores podían atribuirse simplemente a las transferencias de la L1. Se destacaba también la omisión del componente psicológico y pragmático en el modelo.

Strevenson (1969) explica también que la comparación exhaustiva de dos sistemas lingüísticos que forman parte de la metodología del AC implica una tarea enorme y poco realista. Las críticas se basaban en nuevas teorías innatistas que rechazaron el behaviorismo, cambiaron el curso en las investigaciones de la adquisición de lenguas extranjeras y abrieron paso al desarrollo de nuevos modelos de la LA: el AE y la IL. Sin embargo, ya se apreciaban dentro del modelo de AC signos de un desarrollo hacia un nuevo tipo de investigaciones. Después de las críticas a los estudios contrastivos estructuralistas, el AC reorientó su interés hacia las propuestas generativistas, comparando los sistemas lingüísticos a nivel de estructuras profundas y no superficiales. Al final de esta evolución, encontramos también algunos estudios psicolingüísticos que incorporan incluso el concepto de la competencia comunicativa. En este nuevo clima lingüístico apareció también uno de los conceptos precursores de la IL, el *sistema aproximativo* de W. Nemser (1971) (Santos Gargallo, 2009).

Strevenson (1969) explica que el desarrollo del AE se debe al interés creciente de los investigadores por el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ellos comprobaron que no toda la materia enseñada presentaba problemas y dificultades para todos los alumnos. Algunas áreas de la LM no provocaban la aparición de errores, mientras que otras casi siempre lo hacían, lo que implicaba también un esfuerzo adicional al enseñarlas. En segundo lugar, se apreció que no todos los estudiantes tenían las mismas capacidades de aprender una L2. Incluso antes de

la aparición del modelo de AE, los profesores se ocupaban de los errores recurrentes (provocados por las áreas problemáticas en las que los errores se esperaban) y se publicaron recopilaciones de esos errores, muchas veces acompañadas de sugerencias sobre cómo remediarlos.

No se puede negar que el AC tuvo una gran importancia en la historia de los estudios de aprendizaje de segundas lenguas, como el principio del acercamiento científico a la adquisición de segundas lenguas. Como hemos visto, el AC inició la línea de investigaciones dentro de la lingüística aplicada que, por primera vez, colocaban al alumno en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.2.2. Análisis de errores

El modelo que surgió como reacción a las críticas al AC, el de análisis de errores, aceptó una visión nueva en cuanto a los errores, pero también en cuanto a la observación del proceso de aprendizaje que, por primera vez, colocaba en el centro del proceso al alumno (de ahí el interés por sus errores que, gracias a este cambio fundamental, se entienden en el modelo del AE como parte normal del proceso de aprendizaje). El AE incluso acentuaba la importancia de los errores, provocando un cambio profundo en la enseñanza de lenguas dado que, si recordamos los postulados del AC, el error anteriormente apenas contaba y, como señala Fernández López (1997:14), “el error era ‘no aprendizaje’, y el proceso (de aprendizaje) algo no observable”. La fecha clave para el AE fue el año 1967, cuando S. Pit Corder publicó su célebre artículo *The Significance of Learners' Errors*, en el que por primera vez se destacó la importancia de los datos que proporcionaban los errores a todos los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A principios de los años setenta, aparecen nuevas tendencias lingüísticas, psicolingüísticas y sociolingüísticas, que soportan el modelo del AE con planteamientos teóricos de la lingüística chomskiana⁷ y teorías cognitivas y mentalistas del aprendizaje. Alba Quiñones (2009) observa que la base teórica del AC (estructuralismo lingüístico y conductismo psicológico) cae en descrédito con la irrupción del generativismo y del cognitivismo psicológico.

⁷ En 1965 N. Chomsky publica una de sus obras fundamentales, *Aspects of the Theory of Syntax*, en la que pone en cuestión el behaviorismo psicológico en el que se basaba el modelo de AC.

Lo que propone esta nueva corriente es la existencia de una predisposición innata para aprender una lengua apoyada por un mecanismo subyacente que contiene la gramática universal. Gracias a este mecanismo podemos generar la gramática de una lengua particular, siempre y cuando estemos expuestos a los datos lingüísticos de esa misma lengua. El proceso de adquisición presupone la formación de hipótesis que van reestructurándose durante el proceso hasta alcanzar el sistema lingüístico completo. Según el cognitismo, el proceso de adquisición de una lengua no se basa en la creación de hábitos, sino en la percepción, la memoria y los mecanismos subyacentes al procesamiento de la información y resolución de problemas; en otras palabras, al aprender una lengua utilizamos las habilidades que empleamos al construir cualquier otro conocimiento o habilidad (Baralo Ottonello, 2004:370).

Aunque estos planteamientos se refieren principalmente a la adquisición de la L1, se espera un proceso análogo en el aprendizaje de la L2. Los mecanismos internos latentes capaces de construir la gramática de la L1 se activan al aprender una L2. En otras palabras, la experiencia de la adquisición de la L1 facilita el aprendizaje de la L2. La L1, radicalmente evitada dentro de la práctica basada en el conductismo, se convierte en un aliado en el proceso de aprendizaje, ya que tiene el papel de mediadora entre la L2 y la gramática universal (Fernández López, 1997:25). Se acentúa también un aspecto anteriormente no analizado: el papel *activo y creativo* del estudiante durante el proceso de adquisición de un idioma (Fernández López, 1997:16-17; Baralo, 1999:37).

El modelo de AE reconoce la complejidad que supone la búsqueda de las causas de los errores y cambia profundamente la visión del ‘error’. Fernández López (1997:17-18) señala que “esta corriente, en un primer momento, se acerca a lo que se ha llamado la versión moderada de AC (Wardough 1970, Stevens 1971), que no intentaba ya predecir todos los errores posibles (...), sino apenas identificar qué errores eran resultado de esa interferencia”. Esa ‘mera’ identificación de errores representa un paso importante hacia el modelo de AE, que incluye la observación e identificación de errores (aunque no solamente aquellos que se deben a la interferencia), pero cuyos objetivos son mucho más complejos. Santos Gargallo (2004:396) explica que “el propósito general de un análisis de errores se concreta en la identificación, descripción y explicación de aquellos rasgos de la producción lingüística de un hablante no nativo que se alejan de la norma culta de la lengua meta, y que podrán obstaculizar una actuación lingüística adecuada y/o correcta en una determinada situación de comunicación intercultural”.

La metodología utilizada representa también una de las diferencias cruciales en cuanto al modelo previo. El AE es un modelo de investigación en primer lugar *práctico*. No parte de

la comparación abstracta de las dos lenguas, sino de la observación empírica de las producciones reales de los alumnos. No se intenta evitar los errores, al contrario, los errores pueden utilizarse con fines didácticos y se valoran como algo positivo, e incluso necesario, en el proceso del aprendizaje. Los errores exponen los pasos dentro de este proceso y ayudan a hacerse una idea de la naturaleza del mismo. Son importantes para los profesores, investigadores y estudiantes, ya que les ofrecen información significativa sobre qué enseñar, cómo entender el proceso de aprendizaje y qué hipótesis resultan apropiadas en la LM. La nueva perspectiva hacia el error significa no solo la pérdida del miedo al error en las aulas, sino, como explica Fernández López (1997:17), “la toma de conciencia del mismo aprendiz y sus estrategias en cuanto a las técnicas de superación del error”. Esta perspectiva está hoy en día plenamente aceptada en el marco del enfoque comunicativo en la enseñanza.

Corder (1974:128, en Bueno González, 1992:44) distingue tres etapas dentro del AE. En primer lugar habla del reconocimiento, que se refiere a la interpretación de las producciones erróneas⁸. En segundo lugar hallamos la etapa de descripción de los errores, es decir, de la comparación de la frase errónea y la reelaborada según la norma de la LM. Finalmente, en tercer lugar Corder sitúa la etapa de explicación, añadiendo que en esta fase, procurando encontrar las causas y mecanismos subyacentes a la producción de errores, entramos en el campo de la psicolingüística. Alba Quiñones (2009) señala que la metodología usada para el AE “sigue siendo fundamentalmente la propuesta por Corder (1967)” y concreta la serie de etapas que conforman la investigación centrada en este tipo de análisis:

1. Recopilación del corpus
2. Identificación de los errores
3. Catalogación de los errores
4. Descripción de los errores
5. Explicación de los errores
6. Terapias propuestas para solventarlos si el AE tiene una perspectiva didáctica o pedagógica

Burt, Dulay y Krashen (1982:138-139, en Silva Júnior, 2010:41) destacan cinco ventajas principales del modelo de AE. (1) Es una gran contribución a la lingüística aplicada, gracias al cambio de perspectiva acerca de los errores, que ahora se ven como signos positivos de que el proceso de aprendizaje se está llevando a cabo. (2) Da pautas importantes a los

⁸ Corder (1974:128, en Bueno González, 1992:44) destaca la importancia de la interpretación correcta de las intenciones comunicativas del aprendiente, ya que las producciones aparentemente (gramaticalmente) correctas podrían ser erróneas en relación con la intención comunicativa o incluso correctas por pura casualidad.

profesores a respecto de las áreas problemáticas para los alumnos. (3) Las dificultades se jerarquizan y se cristalizan puntos de prioridad en la enseñanza. (4) Las aportaciones del AE son aplicables en la producción de material didáctico. (5) Otro objetivo útil del AE relacionado con la práctica es la confección de tests utilizables para determinados objetivos y niveles.

Si comparamos ahora los modelos de AC y AE cabe preguntarnos si son excluyentes o si, tal vez, podrían coexistir simultáneamente. Silva Júnior (2010:41) señala que “para algunos investigadores, este nuevo modelo servía apenas para verificar o falsear los hallazgos del AC (Nickel, 1971:24). Para Richards (1974:172), el análisis de errores puede utilizarse como un modelo secundario, como fuente de corroboración de la información obtenida mediante un análisis contrastivo“. Santos Gargallo (2009) señala que hay lingüistas que defienden la idea de cierta complementariedad entre los modelos, aunque hay quienes consideran que el modelo fragmentario e incompleto del AC debería ser substituído completamente por el AE.

El modelo de AE tampoco ha evitado ser objeto de críticas. Se rechazaba la confusión entre las etapas de explicación y descripción de errores⁹ y el simplismo de las taxonomías de errores (Santos Gargallo, 2009:77). Strevenson (1969) habla también de la falta de objetividad al identificar los errores y los problemas prácticos a la hora de describir y catalogarlos, dado que algunos son bastante claros, pero existen también errores múltiples (por ejemplo, los que al mismo tiempo pueden clasificarse tanto como gramaticales como lexicales) o los que difícilmente pueden categorizarse si se parte del criterio lingüístico (aunque esa observación última tiende a referirse principalmente a las investigaciones tempranas del AE que, por lo general, se llevaban a cabo en el marco de la competencia puramente lingüística). Baralo (1999:45) resalta un problema interesante relacionado con la perspectiva cuantitativa del AE. El mayor número de errores en la producción de un estudiante no debe necesariamente significar el dominio completamente deficiente de la lengua meta. Hay que tomar en consideración que los alumnos muchas veces no utilizan las estructuras que les resultan difíciles y recurren a la inhibición. El hecho de que algunos aprendices no cometan muchos errores puede así tener un significado que va más allá de lo que podría concluirse de los resultados cuantitativos.

⁹ La descripción de errores precede a la explicación y se refiere al proceso de observación de la actuación del estudiante en comparación con la norma de la lengua meta. El resultado de la descripción es el diseño de una taxonomía descriptiva para poder clasificar las desviaciones en las producciones de los estudiantes. La etapa de explicación, como el objetivo final de todo AE, se refiere al intento de descubrir las causas de los errores y explicar los procesos que llevaron al aprendiz a cometerlos (Alexopoulou, 2006).

No obstante, el AE (como también el modelo de AC previamente) ha evolucionado y a lo largo de ese camino ha ido modificando sus objetivos. Gracias a eso, las aportaciones del modelo resultan todavía bastante útiles para no parar con las investigaciones basadas en las propuestas de Corder (1967). El AE empezó como un modelo que predecía y describía los errores en base a taxonomías gramaticales, sin embargo, en sus últimas fases se puede observar el reconocimiento y valoración de otras subcompetencias, además de la gramatical, que influyen en la adecuación comunicativa. Como lo sintetiza Santos Gargallo (1999:34): “a partir de los años setenta, la competencia gramatical sigue siendo un objetivo fundamental, pero comparte su importancia con otras habilidades (...) y resulta imprescindible la adecuación al contexto, lo cual implica una serie de conocimientos de uso sobre contenidos pragmalingüísticos, discursivos, socioculturales y estratégicos”. Además de eso, empezó también a subrayarse el carácter aplicado de las investigaciones basadas en el AE, es decir, sus aportaciones prácticas en los materiales y procedimientos didácticos.

El AE marca el comienzo de las investigaciones que no se centran solo en las realizaciones erróneas, sino que abordan la producción total de los estudiantes. Los estudios empiezan a enfocarse cada vez más hacia la competencia comunicativa y la producción completa de los alumnos. Esta línea de investigaciones cuyo objetivo es el cuadro más completo de todos los estadios por los que se pasa al aprender una L2, llevará a los estudios del aprendizaje de lenguas extranjeras al desarrollo de las investigaciones de la IL, por lo que es justo considerar el AE como el enlace entre el AC y la IL.

3.2.3. Interlengua

La hipótesis de la IL se erige como cumbre de una evolución en las investigaciones en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje. Además del aspecto gramatical, en los estudios se da cada vez más importancia al papel de la pragmática, la sociolingüística, el análisis del discurso y la competencia lingüística comunicativa (Baralo Ottonello, 2004:370), ofreciendo así una imagen más completa de la lengua de los hablantes no nativos, la interlengua. Podríamos definir la interlengua como el sistema lingüístico independiente que se encuentra entre la L1 y la LM. El término fue propuesto y generalizado por Selinker (1972), pero el concepto empezó a formarse ya a finales de los años sesenta, cuando Corder (1967, 1971) habla sobre la *competencia transitoria* y *dialecto idiosincrásico* y Nemser (1971) sobre el *sistema aproximado* (Fernández López, 1997:19).

Baralo (1999:39) reconoce la importancia que tuvo el modelo del AE en el desarrollo de las investigaciones de IL señalando que “el análisis de errores ha aportado una descripción científica y exhaustiva de los procesos que subyacen a la construcción de la interlengua”. Aunque nace apoyándose en los postulados del AE, el campo de interés de la interlengua resulta más amplio gracias al reconocimiento de otras estructuras en la lengua de los estudiantes, además de las erróneas (que formaban la base de las investigaciones del AE). Se observa que también existen en el ‘sistema aproximado’ estructuras correctas y acordes con la norma de la lengua meta.

Santos Gargallo (1993:128, en Silva Júnior, 2010:81) presenta del siguiente modo las características de la interlengua:

- sistema lingüístico distinto de L1 y L2;
- sistema internamente estructurado;
- sistema constituido por etapas que se suceden;
- sistema dinámico y continuo que cambia a través de un proceso creativo;
- sistema configurado por un conjunto de procesos internos;
- sistema correcto en su propia idiosincrasia.

Ese sistema muestra al mismo tiempo elementos de la L1 y de la LM pero, sin embargo, no deberíamos pensar que se trata simplemente de una mezcla de ambos, ya que contiene también algunos elementos idiosincrásicos. La situación parece ser aún más compleja ya que, como señala Baralo Ottonello (2004:373), “cada estudiante o grupo de estudiantes posee, en un estadio de su aprendizaje, un sistema específico”. La evolución de ese sistema (es decir, el proceso de aprendizaje) se interpreta mediante la comprobación de hipótesis. “En el caso de que fracasen en su intención comunicativa, que su comprensión sea defectuosa o que no les entiendan y reciban correcciones, los alumnos procederán a reestructurar su hipótesis si están motivados para hacerlo” (Baralo Ottonello, 2004:374).

Los términos básicos usados en las investigaciones de IL son: **transferencia, fosilización, permeabilidad, variabilidad y estrategias de aprendizaje**. Estos términos revelan los procesos que se ponen en marcha al aprender una lengua extranjera o, más bien, al construir el sistema interlingual que se hace cada vez más complejo según va evolucionando.

La influencia de la L1, que se refleja en las producciones de los hablantes no nativos como **transferencia**, siempre ha sido objeto de estudio para los investigadores. Hoy en día, existe un interés renovado por la influencia de la L1 (pero también de otras L2). No se observa ya como una simple transferencia mecánica de las estructuras, sino como un

mecanismo cognitivo que se refleja en la selección activa de los aprendices. Podríamos decir que resurge hoy en día un renovado interés por las propuestas de Chomsky, es decir, por el sistema generativo abstracto de los aprendices, por las reglas y estructuras que subyacen a sus producciones reales (Baralo Ottonello, 2004).

La **fosilización** es una de las características más peculiares de la gramática de la IL. Baralo Ottonello (2004:378) la define como “un mecanismo por el que un hablante tiende a conservar en su IL ciertos ítems, reglas y subsistemas lingüísticos de su lengua materna en relación a una lengua objeto dada”. Schuman (1976, en Baralo Ottonello, 2004) habla de los procesos de simplificación y reducción (relacionados con la teoría de la pidginización) como raíces de la fosilización. Sin embargo, todavía no podemos constatar con seguridad cuándo y por qué aparecen las estructuras fosilizadas.

La IL representa para Dickerson (1975, en Fernández López, 1997:20) un ‘sistema de reglas variables’. Al hablar de la **permeabilidad (o sistematicidad)** y la **variabilidad** como características a primera vista bastante contradictorias de la IL, Fernández López (1997:20) explica:

Como toda lengua, la IL es también sistemática y se puede detectar en ella un conjunto coherente de reglas de carácter lingüístico y sociolingüístico que, en parte, coinciden con las de la lengua meta y en parte no. Las investigaciones en IL demuestran que, en cada estadio, las producciones de los aprendices obedecen a unos mecanismos e hipótesis sistemáticas (...). Con todo, esta sistematicidad es variable, tanto porque las hipótesis se van reestructurando progresivamente, para dar paso a otra etapa -variabilidad sistemática-, (...) como por las fluctuaciones propias de cada etapa -variación libre-.

En cuanto a la permeabilidad, nos encontramos otra vez con los postulados de la gramática universal que, según Liceras (1996, en Baralo Ottonello, 2004), permiten la existencia de formas específicas permeables no solo en la IL. La permeabilidad es así una característica de la gramática, tanto nativa como no-nativa, mientras que la variabilidad se queda en el plano del uso, o más bien, la producción de la IL, y se debe “al contexto de actuación lingüística y la técnica utilizada para la obtención de los datos” (Baralo Ottonello, 2004:382).

El uso de las **estrategias** de aprendizaje puede a veces explicar algunos casos de fosilización. El hablante no nativo usa (in)conscientemente estrategias de aprendizaje y de comunicación cuando su competencia lingüística resulta insuficiente y cuando tampoco le ayudan los recursos pragmáticos. Baralo (1999) explica que algunas parecen ser comunes a todos. Entre ellas se destacan la simplificación del sistema lingüístico y la hipergeneralización de las reglas aprendidas.

Santos Gargallo (2009:157) presenta brevemente la metodología que usan los investigadores de la IL. Se empieza con la determinación del perfil de los informantes. Después sigue la determinación del tipo de análisis (longitudinal o seccional) y de la tarea más apropiada conforme a los objetivos. Se establecen los criterios que el investigador tendrá en cuenta para distinguir las causas de la variabilidad de la IL y, en base a ellos, se procede al análisis de los datos.

La hipótesis de la IL tampoco está extenta de críticas. Santos Gargallo (2009) señala que todavía no existen bastantes estudios empíricos y comenta que la dificultad en cuanto a este tipo de investigaciones puede hallarse en el “aparato teórico resbaladizo” que, según la autora, necesita una mayor sistematización en relación al procedimiento metodológico. Alba Quiñones (2009:2) señala que la IL es el objeto de estudio de diferentes análisis y que, al contrario del AC y AE, no es una tipología de análisis en sí misma, sino más bien un constructo teórico cuyos estudios se refieren al corpus como “muestras de interlengua”. La autora añade que algunos de los estudios que llamamos estudios de interlengua, en realidad son AE o AA¹⁰. Por lo tanto, en el plano metodológico, la IL no forma parte de la línea de investigación lingüística de los hablantes no nativos que empezó con el AC en la década de los sesenta.

La hipótesis de la interlengua desató, sin embargo, cambios en la práctica didáctica ya desde mediados de los años sesenta. Se notaba cada vez más la influencia proveniente del enfoque humanístico donde se recalca la “necesidad de prestar más atención al propio proceso de aprendizaje mediante el desarrollo integral de la personalidad del sujeto que aprende” (Santos Gargallo, 2009:149). Los nuevos métodos de enseñanza que surgieron en los EEUU y en Europa incluyen el método de la respuesta física total, el método silencioso, el enfoque natural, la sugestopedia, el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas. Ha llegado el momento en el que se reconoce la necesidad de adoptar una actitud ecléctica en la docencia. Girard (1986, en Santos Gargallo, 2009:155) considera que el objetivo de cada profesor de lenguas extranjeras es “aprovechar lo mejor de cada alternativa metodológica para obtener el máximo beneficio, de acuerdo con las necesidades de los estudiantes”, lo que en realidad quiere decir que el enfoque de la enseñanza debe ser equilibrado y abierto, a la par que realista.

¹⁰ Análisis de actuación. El objeto de su estudio es toda la situación comunicativa, es decir, la interlengua del aprendiz en general, y no sólo los errores cometidos. Surge como respuesta a las críticas sobre el carácter parcial del AE (Silva Júnior, 2010:74).

4. CONCEPTO DE ERROR

En un trabajo que principalmente se ocupa de los errores usando el modelo del AE como base metodológica de la investigación, es preciso prestar atención a este concepto básico de *error* y las taxonomías usadas dentro del modelo para clasificarlos. “En términos generales, se considera error a toda transgresión involuntaria de la ‘norma’ establecida en una comunidad dada” (Fernández López, 1997:27). No obstante, esta es solo una de muchas definiciones diferentes para este concepto. Strevenson (1969:5) destaca el problema de la subjetividad como el problema principal a la hora de definir el error. El autor señala que, incluso para dos hablantes nativos educados, la noción de lo aceptable o no aceptable (o sea, de lo que sí es o no es un error), puede diferir.

El concepto de error proveniente del AE y la IL resulta, según Bueno Gonzáles (1992), el más útil para la enseñanza contemporánea, en la que, a pesar de la atención que sigue prestándose a la precisión y exactitud, se acentúa cada vez más la importancia de la posibilidad de expresarse en la lengua meta de una manera privada ante el miedo a cometer errores, ya que la ocurrencia de los mismos debería entenderse como algo inevitable.

Al hablar de error, J. Norrish (1983:7, en Santos Gargallo 2009:78) identifica tres conceptos diferentes: el error (o la desviación sistemática), la falta (o la desviación inconsistente y ocasional) y el lapsus (o la desviación debida a factores extralingüísticos como, por ejemplo, la falta de concentración). Fernández López (1997:28) recalca que Corder (1967) habla ya de la diferencia entre errores sistemáticos o *errors/errores* (que se deben al conocimiento incompleto de la norma) y errores de producción o *mistakes/faltas* (que se refieren a desviaciones accidentales y momentáneas). La distinción entre ellos resulta difícilmente aplicable en la práctica. Por este motivo, en la literatura relativa a este tema, se suele usar el término error como hiperónimo que engloba los errores, las faltas y los lapsus (Alba Quiñones, 2009:6-7).

Ya hemos mencionado el cambio de perspectiva acerca de los errores y su valoración positiva nacida en el marco del modelo de AE. Corder (1967) habla del triple significado de los errores con respecto a los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En primer lugar, destaca su importancia para los profesores, a los que muestran la posición del estudiante en relación con el objetivo propuesto, y les proporcionan pautas en cuanto a las intervenciones que pudieran facilitar el proceso de aprendizaje. En segundo lugar, los errores representan indicaciones sobre la naturaleza del proceso de adquisición de una lengua y, como

tales, son de suma importancia para los investigadores. Incluso les pueden proporcionar una idea sobre las estrategias y procesos que usan los estudiantes. En tercer lugar, los errores se ven como un instrumento necesario para los alumnos mismos, ya que son una manera de verificar las hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua que están aprendiendo (Santos Gargallo, 2004:396).

La detección de errores es solo el principio, si queremos aplicar la información que nos ofrecen en la práctica didáctica. Para poder corregirlos adecuadamente, es necesario también conocer sus causas. Muchas veces no existe una sola causa, sino que se trata de una combinación de varios factores. Núñez-Méndez (2001) nos presenta una lista de algunas de las posibles causas: la interferencia, la hipergeneralización, la simplificación, la falta de práctica, el cansancio y la comodidad o falta de esfuerzo. Molero Perera y Barriuso Lajo (2012) señalan otro aspecto interesante con respecto a las posibles causas de los errores: el contexto en el que se aprende la L2, es decir, los profesores mismos y el material usado para presentar las estructuras de la lengua meta. Puede que las explicaciones del profesor no siempre sean lo suficientemente claras o comprensibles y/o que el material didáctico utilizado no resulte adecuado para cubrir las necesidades e intereses de los alumnos. Esto puede provocar un entendimiento defectuoso de las reglas y del uso de las mismas. Vázquez (2010) menciona también los errores producidos por falta de conocimientos culturales. Aunque el enfoque comunicativo contemporáneo fomenta el desarrollo de competencias más allá de las lingüísticas, puede que se produzcan errores en base a interpretaciones falsas y malentendidos a la hora de interpretar o producir los textos en la lengua meta.

El interés por el error que proviene de las investigaciones del AE y la IL, produjo también un cambio importante en cuanto a la noción de gravedad del error. Cada vez se acentúa menos la exactitud en relación con las reglas gramaticales (sin embargo, hay que recordar que la competencia lingüística tampoco se ignora y que sigue siendo inseparable del logro de la competencia comunicativa) y la gravedad se valora dependiendo del grado en que los errores afectan la comunicación, es decir, la transmisión exitosa del mensaje. Fernández López (1997:31) recalca que la gravedad depende siempre del nivel (inicial, medio o avanzado) y de las necesidades de los estudiantes.

Núñez-Méndez (2001:2) nos coloca ante la pregunta ¿para qué sirve en realidad estudiar los errores? y lo explica como sigue: “A través del estudio de los errores se puede determinar con más facilidad en qué etapa del aprendizaje se encuentra el estudiante y por lo tanto enseñar mejor. Consecuentemente se decide cuándo, cómo y qué corregir. También son útiles para tomar conciencia de aquellos problemas gramaticales todavía sin analizar”. Para

poder enseñar mejor, hemos de ser conscientes de la postura que hoy en día tomamos ante el concepto de error en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Como en cada proceso de aprendizaje, el estudiante pasa por diferentes fases en las que “a partir de los datos que se le ofrecen, ensaya, induce reglas, generaliza, se corrige, reinterpreta, reorganiza sus normas, las revalida, acercándose así al sistema de la lengua que pretende asimilar” (Fernández López, 1988:21-22). Por lo tanto, partimos de una actitud positiva hacia los errores, que son simplemente consecuencias imprescindibles de esos procesos.

Lo importante es que los alumnos tengan una postura positiva hacia el error y la corrección. La actitud positiva (si no existe una motivación intrínseca por aprender), debe ser fomentada por parte de los profesores. Las connotaciones negativas que conlleva el error deberían por fin desaparecer de la práctica en el aula, para que todos los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje empiecen a considerar los errores como muestras de progresión, y no como razón para la ansiedad y la falta de motivación (Alexopoulou, 2005).

4.1. Corrección y evaluación desde la perspectiva comunicativa

Hemos visto que la actitud hacia el error no siempre ha sido positiva. No obstante, con el cambio de rumbo en el marco del AE, hoy en día hablamos de la valoración positiva del error. Vázquez (2009:1) resume de la siguiente manera esta actitud contemporánea: “Damos por sabido que la evolución del concepto de error a lo largo de los últimos veinticinco años ha dado por resultado —a la luz de las investigaciones existentes— un concepto con características positivas, desprovisto de connotaciones estigmatizantes, por lo menos en el contexto de la clase”. Esta actitud positiva hacia los errores de los estudiantes se ve también fomentada en el marco del enfoque comunicativo, que incluso incita a los aprendices a ensayar sus hipótesis en interacciones auténticas. Las perspectivas sobre el aprendizaje de la lengua que nos ofrecen las consideraciones contemporáneas sobre la IL, nos pueden señalar cómo deberíamos entender los errores y, consecuentemente, qué punto de vista tener hacia la corrección de los mismos. Las producciones de los “dialectos idiosincrásicos” de los aprendices establecen sus propias reglas, lo que debe tomarse en consideración al evaluarlas. Las producciones “erróneas” que forman parte de la IL no deben ser evaluadas desde la norma de la lengua meta, dado que lo que llamamos verdaderos “errores” lo son solo con respecto a las normas de la lengua meta. Incluso podríamos hablar de un cambio de paradigma, dado que el concepto tradicional de error como tal no existe en la IL de los

alumnos (lo que llamamos errores convendría llamarlos, por lo tanto, simplemente idiosincrasias), ya que representan únicamente los pasos necesarios hacia un dominio más completo de la LM (Fernández López, 1995).

Sin embargo, los errores todavía son percibidos por parte de los estudiantes como una limitación que puede provocar el recorte de la comunicación o la inhibición ante la corrección pública. La posición de los profesores tampoco es simple. Puede que, a pesar de los conocimientos teóricos sobre la naturaleza de los errores y sobre su rol en la reestructuración de hipótesis de la IL que posee, el profesor interrumpa constantemente la comunicación con el objetivo de corregir, lo que, obviamente, no facilita una enseñanza comunicativa eficaz (Fernández López, 1995).

¿Cuál debería ser el criterio prioritario a la hora de corregir desde una perspectiva comunicativa? La **aceptabilidad** se destaca como el criterio imprescindible. “Un error será más o menos grave en la medida en que afecte al mensaje y dificulte o distorsione la comunicación” (Fernández López, 1997:30). N. E. Enkvist (1973:18-21, en Santos Gargallo, 2009:88-89) propone tres criterios para definir la gravedad del error desde el punto de vista de la competencia comunicativa. Además de la mencionada aceptabilidad, que tiene que ver con el juicio de valor del mensaje por parte del recipiente, menciona también la **gramaticalidad** y la **adecuación**. La gramaticalidad se refiere a la relación entre la producción del hablante no nativo y la gramática a la que las oraciones producidas se conforman (es decir, las normas lingüísticas de la LM). La adecuación tiene que ver con la transmisión adecuada del significado en un contexto. Dado que los criterios basados en la competencia comunicativa (que en realidad son criterios pragmalingüísticos operativos) muchas veces no resultan lo bastante objetivos, los investigadores han ido ampliándolos. Así, se habla también de la **inteligibilidad** (o la posibilidad de la descodificación por parte del oyente) y la **comprensibilidad** que (en la misma línea que el criterio previo) se refiere a la capacidad del mensaje de ser entendido (Santos Gargallo, 2009:89). En suma, la “distorsión de la comunicación, adecuación a la situación, irritación, estigmatización y, si se admite, diversión, serían criterios válidos para evaluar las producciones de nuestros alumnos si nos situamos en un enfoque comunicativo” (Fernández López, 1988:14).

Bustos Gisbert (1998:13) explica que el grado de seriedad de los errores debe ser determinado por una valoración cualitativa, en otras palabras, se deben tener en cuenta las consecuencias de los errores en cuanto a su capacidad de dificultar los propósitos comunicativos. Por lo tanto, puede que desde un punto de vista comunicativo, una desviación puramente formal no tenga una gravedad seria, ya que no impide el hecho comunicativo.

Donde es preciso intervenir es en aquellos errores que provocan un recorte en la comunicación (la incomprensibilidad), sobre todo si se trata de errores sistemáticos, fosilizados/fosilizables y/o colectivos.

Para saber cómo tratar estos errores, encontramos oportuno explicar sus características más detalladamente. El AE distingue entre errores sistemáticos y eventuales, transitorios y fosilizables/fosilizados y colectivos e individuales. Los errores **sistemáticos** siempre han estado en el foco de atención didáctica ya que, al contrario que los errores eventuales de naturaleza incontrolable, permiten la búsqueda de sus mecanismos y fuentes. Resulta posible observar a base de errores sistemáticos las regularidades que se producen en cierto estadio de la IL, lo que puede facilitar los esfuerzos del profesor para ayudar a superarlos.

Los errores transitorios caracterizan cada una de las etapas del aprendizaje y tienden a desaparecer, por lo cual debería aceptarse una postura tolerante en cuanto a su corrección. Lo que puede acelerar su proceso de desaparición es la creación de situaciones comunicativas estimulantes en las que el estudiante pueda ensayar y reorganizar sus hipótesis, es decir, consolidar y recuperar los nuevos aspectos de la hipótesis en cuestión¹¹. Los errores **fosilizables** son más resistentes y se les debería prestar más atención para que no se fosilicen. El tratamiento equivale al de los errores transitorios, aunque debería caracterizarse por un menor grado de tolerancia y un grado más alto de sistematicidad. Si los errores fosilizables ya se han fijado (errores fosilizados), en la mayoría de los casos no suelen ser corregibles en el aula ya que, al contrario de los errores transitorios, no evolucionan más¹².

Los errores **colectivos** se producen en un grupo de alumnos (con la L1 común), por lo que la atención que les prestamos tiene una rentabilidad cuantitativa significativa y puede ayudarnos a sacar conclusiones a respecto de la presentación didáctica de los contenidos. Los errores individuales, por el contrario, suelen desaparecer o se deben a razones específicas relacionadas con la personalidad de cada alumno. Como en el caso de los errores eventuales, los individuales tampoco suelen ser fácilmente controlables (Fernández López, 1988, 1995).

Bustos Gisbert (1998:14-15), siguiendo la tesis de Sridhar (1981), analiza también la importancia del nivel de aprendizaje al determinar la gravedad del error y plantea la pregunta siguiente: “si determinado contenido, de la naturaleza que sea, no forma parte de los objetivos

¹¹ “Se puede practicar la «corrección comunicativa»: si somos uno más en la interacción, podemos intervenir como lo hacemos en una conversación normal, dando la palabra que falta, retomando una frase, resumiendo una postura, etc. de forma que, sin interrumpir la comunicación, sino por el contrario, se dé la oportunidad de oír de forma correcta una determinada estructura” (Fernández López, 1995:22).

¹² “Son los típicos errores de los grupos de población extranjera que se integran poco en la sociedad y que llegan a constituir una variedad de la norma estándar, o aquellos otros menos serios, que pueden aparecer involuntariamente en situaciones especiales de cansancio, nerviosismo y que el mismo autor enmienda” (Fernández López, 1988:22).

específicos de un nivel, ¿debe ser considerado su uso incorrecto como un error?“. Su respuesta es resolutamente negativa. La explica refiriéndose a la afirmación de Jaín (1981), que relaciona los errores con las estrategias de enseñanza y aprendizaje: el alumno no puede activar esas estrategias en relación con un contenido no reconocible y, por lo tanto, si se produce algún error parecido al que mencionamos en el ejemplo, no se trata de un error en sí mismo, “sino en relación con un determinado nivel al que le corresponde una descripción determinada de contenidos”.

El objetivo de toda corrección debería ser el fomento del proceso de aprendizaje. ¿Qué significa entonces corregir para aprender? En primer lugar, hemos de guiar el proceso de tal modo que las reglas se fosilicen positivamente según el nivel apropiado. Eso implica también un papel relevante de los objetivos establecidos para cada nivel, ya que los criterios de corrección se forman en base a los mismos. Posteriormente, cabe centrarnos en el problema de la selección del material enseñado explícitamente. Los estudiantes muchas veces intentan producir más de lo que pueden en base a su conocimiento previo. Por eso hay que seleccionar actividades en las que los aprendices puedan desenvolverse, pero que contengan una dificultad adicional¹³ para que exijan también cierto esfuerzo. La carencia del mismo puede resultar en una mera repetición¹⁴ que no fomenta el aprendizaje. Finalmente, sería útil familiarizar a los alumnos con los catálogos de errores comunes y frecuentes para su grupo lingüístico y nivel de conocimiento particular. Asimismo, el profesor debería, corrigiendo los errores discriminantes, proteger a los estudiantes de cualquier tipo de actitudes que les puedan poner en ridículo. Eso incluye las producciones que caracterizan a hablantes de determinadas clases sociales, ya sean altas o bajas, que, aunque aceptables en ciertos idiolectos para los hablantes nativos, deben utilizarse con precaución ya que los hablantes no nativos pueden crear situaciones delicadas si no saben a qué atenerse (Vázquez, 1999).

La corrección de los errores tampoco puede restringirse solo a la “reparación” por parte del profesor. El proceso de enseñanza-aprendizaje es un proceso cooperativo donde ambas partes comparten la responsabilidad en el avance del mismo. Cuando se produce un error y consecuentemente la corrección, el aprendiz debe, según Johnson (1988 en Alexopoulou, 2005:116) ser consciente de los siguientes aspectos:

- a) Saber que ha incurrido en una falta

¹³ Aquí nos referimos al input comprensible, la expresión acuñada por Krashen. Se entiende por input comprensible el contenido que alimenta los mecanismos inconscientes de comprensión y al mismo tiempo contiene sólo un elemento de novedad. Se representa con la fórmula: I + 1 (Vázquez, 1999).

¹⁴ En el apartado dedicado al criterio etiológico usado para la clasificación de los errores veremos que la repetición se ve como uno de los errores inducidos por parte del profesor o del material didáctico.

- b) Tener el conocimiento de que su desviación es una falta y no un error
- c) Darse cuenta de su equivocación y saber cómo paliarla
- d) Tener la oportunidad de practicar la misma estructura en condiciones reales dentro de la secuencia: “ocurrencia de la falta - acción correctiva - nuevo intento”

El papel del profesor es el de facilitador. Bueno González (1992:59) recalca que es imprescindible que los estudiantes comprueben con el profesor si sus hipótesis son ciertas o no. Indicando el paralelismo entre el proceso de aprendizaje de la L2 y el de la L1, el autor concluye que “si no corrigiéramos a nuestros niños posiblemente no aprenderían”. Además de corregir y ofrecer la forma correcta, el profesor debe proporcionar al estudiante actividades que fomenten la práctica de las áreas problemáticas. Al mismo tiempo, debe animar a los alumnos y desarrollar en ellos la habilidad de autocorrección, es decir, un cierto grado de autonomía en el proceso de aprendizaje.

Para resumir, corregir todos los errores sería simplemente una tarea imposible. Además de eso, desde el punto de vista comunicativo y los esfuerzos que se hacen para fomentar la autonomía en el aprendizaje, esta tarea resultaría contraproducente. Fernández López (1988:22) recalca que “es posible centrarse en unos pocos errores, los que distorsionan más la comunicación, los más repetidos, los más generales, los que más preocupan a los alumnos y para ellos crear las condiciones idóneas para que puedan superarse”.

4.2. Tipología de errores en el marco del análisis de errores

Proporcionar una tipología de errores que resulte metodológicamente útil es uno de los objetivos más significativos de los estudios de análisis de errores. De las taxonomías podemos deducir las áreas de dificultad que encuentra un grupo de estudiantes al enfrentarse a una lengua extranjera (Bustos Gisbert, 1998:22). Alexopoulou (2006:20) añade que “clasificar los errores significa en primer lugar diseñar un instrumento metodológico capaz de abarcar todas las categorías de los errores que pretendemos estudiar y analizar”.

Los criterios para la clasificación de los errores varían en distintas investigaciones y dependen de las necesidades y objetivos de la investigación. “En muchos casos se plantean taxonomías mixtas, adoptando como criterio base uno determinado e incluyendo dentro de ese eje algunos de los puntos que estructuran otras clasificaciones” (Fernández López, 1997:29).

Es lógico que, conforme el paso del tiempo, se hayan implementado nuevos criterios. Este hecho tiene que ver con el estrecho vínculo al respecto de las concepciones teóricas que

definen “el clima” teórico de las investigaciones en distintos períodos de tiempo. De los estudios basados en taxonomías exclusivamente gramaticales, el AE ha ido orientando su interés hacia un enfoque comunicativo, añadiendo en sus taxonomías criterios que posibilitaran indicar el nivel de la competencia comunicativa.

En cada estudio los investigadores tratan de obtener resultados fiables conforme al objetivo y la naturaleza de la investigación, lo que resulta en taxonomías diversas y que no siempre se corresponden con las denominaciones usadas. En la mayoría de los casos encontramos clasificaciones mixtas en las que se mezclan los parámetros de diferentes criterios para poder superar las deficiencias de los mismos y posibilitar un análisis más completo. A pesar de que, en realidad, no existe ninguna clasificación universalmente aplicada, observaremos a continuación cinco parámetros básicos en torno a los cuales giran las taxonomías de los estudios más relevantes. Nos basaremos principalmente en las taxonomías producidas por tres investigadoras que, según Penadés Martínez (2003), marcaron el terreno del AE en la lingüística española. Se trata de las investigaciones de Vázquez (1991), Santos Gargallo (1993) y Fernández López (1997).

4.2.1. Criterio descriptivo

Alba Quiñones (2009) sitúa el criterio descriptivo en el primer nivel de la descripción de errores que muchas veces se ve complementado con el criterio lingüístico para obtener un análisis más completo. Sustentarse en este criterio supone fijarse en cómo se ve afectada la estructura superficial del mensaje. El criterio descriptivo¹⁵ “describe los errores en términos de la diferencia física entre el enunciado del estudiante y la versión reconstruida” (Alexopoulou, 2006:20). No se intenta describir las causas que explican el error, por lo que las taxonomías basadas únicamente en este criterio se ven como poco útiles en cuanto al objetivo final del AE, es decir, en cuanto a facilitar el proceso de aprendizaje y mejorar las técnicas de enseñanza (Bustos Gisbert: 1998:22-23).

Según el criterio descriptivo se distinguen cinco clases de errores:

- a) omisión
- b) adición
- b1) doble marca

¹⁵ Vázquez (1991:31-85, en Penadés Martínez, 2003:7) lo define como criterio lingüístico, mientras que en la taxonomía de Fernández López (1997, en Penadés Martínez, 2003:16) lo encontramos bajo el criterio que se basa en la descripción de estrategias.

- b2) regularización
- b3) simple adición
- c) formación errónea
- d) elección falsa
- e) violación del orden oracional

Los errores por **omisión** se reconocen por la ausencia de un elemento lingüístico, es decir, “de un vocablo o morfema que debería aparecer en una elocución bien formada” (Santos Gargallo, 2009:92), como en el ejemplo: *No he visto casa (omisión del artículo).

La **adición** se manifiesta como la presencia errónea o, mejor dicho, injustificada, de un elemento lingüístico (morfema o vocablo). Dentro de la adición distinguimos tres posibilidades. La primera es la adición de una doble marca, que se refleja en la acumulación de dos elementos que tienen la misma función, como en el ejemplo *Voy a compraré. La adición como resultado de la regularización de reglas que reconocemos como la eliminación de excepciones correspondientes a una regla (Bustos Gisbert: 1998:23), como en el ejemplo *en el mano. La adición simple se refiere a los casos que no son resultados de posibilidades previas; simplemente aparece un elemento lingüístico que no debería estar en una frase correcta, como en el ejemplo: *Hubo la gente en la calle.

La **formación errónea** se refiere al uso de una palabra formada erróneamente por adición u omisión de alguno de sus morfemas, es decir, “tiene que ver con la construcción de hipótesis morfológicas erróneas” (Bustos Gisbert: 1998:23). Santos Gargallo (2009:94) indica que puede ser el resultado de la ignorancia o inseguridad del aprendiz que trata de adivinar la forma correcta en base al conocimiento que posee. Sin embargo, Alexopoulou (2005) interpreta estos errores como errores típicamente formales que se producen cuando el estudiante ignora o no observa las reglas gramaticales, como en los casos de la formación errónea de formas verbales. Un ejemplo de formación errónea es: *Por mis rememberanzas.

La **elección falsa**, como explica Alexopoulou (2006), ocurre cuando el alumno elige entre dos o más unidades lingüísticas aquella que no es correcta. Un ejemplo típico son las preposiciones. Sin embargo, distinguir entre la formación errónea y la elección falsa puede resultar bastante difícil, dado que existen casos en los que estas dos categorías no resultan mutuamente excluyentes. Espíñeira Caderno (1998:474) señala que ese tipo de errores se producen en la mayoría de los casos “por confusión de elementos de una misma categoría”. Por ejemplo: *Es más desordenado como su mesa.

La **violación del orden oracional** se refiere a la ordenación incorrecta de los componentes lingüísticos, sea un morfema o un conjunto de morfemas. Alexopoulou (2006)

señala que este tipo de errores muchas veces se produce como consecuencia de una interferencia, es decir, son en general de carácter interlingüístico. Por ejemplo: *Se no puede.

4.2.2. Criterio pedagógico

En el apartado dedicado a la corrección y evaluación desde un punto de vista comunicativo, ya hemos hablado de la clasificación básica del AE propuesta por Corder (1967), que ha inspirado las taxonomías basadas en el criterio pedagógico. Como breve repaso, distinguiremos entre los errores **sistemáticos** y **eventuales, transitorios** y **fosilizables/fosilizados** y **colectivos** e **individuales**. Bustos Gisbert (1998:23) observa que no se trata de una taxonomía fija y estricta, ya que representa solo una lista de observaciones y conclusiones, y ve esta propuesta como insuficiente desde un punto de vista metodológico. Si ampliamos los aspectos que puede abarcar este criterio con propuestas de otros investigadores, podríamos distinguir también entre:

- errores **en la producción escrita** y errores **en la producción oral**
- errores **inducidos** (por la metodología) y **creativos**

Espñeira Caderno (1998:476) define los errores inducidos como errores causados por la aplicación de la técnica de instrucción errónea. Se producen si, por ejemplo, el profesor evita la explicación de excepciones (o explica demasiadas cuando la regla todavía no se ha interiorizado) o explica fenómenos similares al mismo tiempo (provocando la confusión en los alumnos). Los errores creativos, por otro lado, se deben al proceso individual de comprobación de hipótesis sobre la lengua meta.

4.2.3. Criterio etiológico

El criterio etiológico o explicativo atiende a las posibles explicaciones de los errores. Este criterio “quiere ir más allá de la estructura superficial de las emisiones de los estudiantes. Merced a ello podemos alcanzar una percepción más amplia de la naturaleza del error” (Bustos Gisbert, 1998:23). Alexopoulou (2005) recalca que el criterio etiológico nos ayuda a reconstruir la lógica interna en el aprendiz y deducir conclusiones sobre las causas de las idiosincrasias. Señala también que Selinker (1971) fue el que llevó a cabo uno de los primeros intentos de clasificar las causas de los errores. Su interés por los elementos fosilizables le llevó a proponer cinco procesos cognitivos como base de los mismos:

transferencia lingüística, transferencia de instrucción, estrategias de aprendizaje, estrategias de comunicación e hipergeneralización de las reglas. Aunque no se trata de una taxonomía como tal, representa un punto de partida llamativo para el desarrollo de ese criterio.

Hoy en día se suele distinguir entre errores **interlingüísticos** y errores **intralingüísticos**. Los interlingüísticos se producen por interferencia con la L1 o con otras L2 y los intralingüísticos por la influencia de la misma lengua meta. Richards (1974b, en Alexopoulou, 2006) sugiere que los errores intralingüísticos pueden dividirse en (1) errores causados por hipergeneralización (y que incluyen, por su parte, la hipercorrección¹⁶ y el sobreaprendizaje¹⁷), (2) ignorancia de las restricciones de las reglas y (3) aplicación incompleta de las mismas. James (1998, en Alexopoulou, 2006) incluye también falsas analogías, falsas hipótesis y redundancia. Al hablar de los errores interlingüísticos, James (1998, en Alexopoulou, 2006) se refiere a los errores (de palabras o relaciones gramaticales) generados por la traducción literal o imitación textual.

Richards (1974b, en Alexopoulou, 2006) añade a estos dos grupos de errores principales una categoría más que denomina **errores evolutivos**. Según Alexopoulou (2006:25), “reflejan el intento del hablante no-nativo de construir hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua meta a partir del conocimiento limitado que posee” y se derivan de los problemas con los que se enfrenta el alumno en el aprendizaje de una estructura de LM. Vázquez (1987, 1991, en Alexopoulou, 2006) hace una subdivisión de los errores evolutivos que pueden ser causados por analogía, hipergeneralización, neutralización¹⁸ y asociación cruzada¹⁹.

Además de los errores interlingüísticos e intralingüísticos, Vázquez (1991) habla también de los errores de simplificación. Espíñeira Caderno (1998:476) los explica como consecuencias de las tácticas para evitar el error. Por lo tanto, pueden situarse en el marco de los **errores por las estrategias de comunicación**. La simplificación, según Jain (1974, en Alexopoulou, 2006), sobreentiende una categoría amplia que abarca también la hipergeneralización (entendida por Richards como subcategoría de los errores intralingüísticos).

¹⁶ Hablamos de hipercorrección si la excepción se convierte en regla. *Te prometo que vayamos a vernos (Alexopoulou, 2006).

¹⁷ El sobreaprendizaje se refiere a los errores debidos a ciertas técnicas de instrucción. Puede, por ejemplo, resultar en la sobreproducción de algunas estructuras (Alexopoulou, 2006).

¹⁸ Se refiere al uso de las estructuras lingüísticas en contextos inadecuados, por ejemplo, *en suma* en vez de *sumamente* (Vázquez, 1999).

¹⁹ Errores de asociación cruzada o errores de mezcla se producen cuando el aprendiz tiene en mente dos estructuras semánticamente relacionadas, lo que provoca confusión en la elección y resulta en producciones idiosincrásicas que combinan partes de ambas estructuras (Marín Serrano, 2013).

James (1998, en Alexopoulou, 2006), introduce un criterio más en el marco del criterio etiológico y habla también de los **errores inducidos**, que se deben a la instrucción que reciben los estudiantes. Aquí incluye los errores causados por la explicación defectuosa de cierta estructura por parte del profesor o el libro de texto, la memorización de una estructura fuera de su contexto, los ejercicios descontextualizados, la sobreproducción de algunas estructuras²⁰, etc.

Bustos Gisbert (1998) destaca como una de las mayores desventajas de las taxonomías etiológicas el hecho de que los investigadores se apoyan en sus propias interpretaciones, lo que puede llevarles a dar por ciertas conclusiones no fiables. Sin embargo, podemos partir de unas conclusiones básicas siguiendo las observaciones de Alexopoulou (2006) acerca de este tema: (1) la primera gran distinción que puede establecerse es aquella entre los errores interlingüísticos e intralingüísticos; (2) la hipergeneralización, junto con la interferencia, constituye para muchos investigadores una de las fuentes principales del error; (3) en cuanto a la distinción entre la hipergeneralización y la simplificación, metodológicamente resultaría más claro considerarlas como estrategias separadas. La simplificación parte de la reducción de los elementos que el alumno considera redundantes; por otro lado, la hipergeneralización se refleja en la aplicación de las reglas más allá de su dominio.

Podemos también concluir que los errores debidos a la interferencia de la L1 en general indican un nivel más bajo de aprendizaje, mientras que la prevalencia de los errores intralingüales indica un nivel más avanzado en el que el estudiante ha empezado a reflexionar sobre el sistema de la lengua meta y no se apoya en el sistema de su L1 en la misma medida que anteriormente.

4.2.4. Criterio lingüístico

Las clasificaciones basadas en el criterio lingüístico se usan con mucha frecuencia e incluyen los distintos subsistemas lingüísticos. Este tipo de taxonomías es útil para medir la competencia gramatical de los estudiantes. Incluyen errores que, según Santos Gargallo (2009:96), tienen que ver con todos los niveles de la gramática tradicional: fonológico, ortográfico, morfológico, sintáctico, léxico, semántico y pragmático.

Penadés Martínez (2003:15-16) comenta que las categorías que se refieren a errores léxicos, semánticos y pragmáticos difícilmente podrían formar parte de las gramáticas

²⁰ La producción excesiva se entiende como un error estilístico y se refiere al uso exagerado de una forma en un mismo contexto. En el ejemplo siguiente podemos observar el uso indiscriminado del pretérito indefinido: *El primer lugar a donde fui fue una playa* (Silva Júnior, 2010:53).

tradicionales, recalando que “ni la lexicología, ni la semántica ni la pragmática han constituido nunca partes de las gramáticas escritas dentro de lo que llamamos tradición gramatical“. Otra deficiencia de esta propuesta, según la misma autora, es la confusión en cuanto a los errores léxicos que en Santos Gargallo (1993) se denominan morfosintácticos, a pesar de que los errores morfológicos, sintácticos, léxicos y semánticos en la propuesta principal constituyen grupos distintos.

Por otra parte, Fernández López (1997) distingue, en cuanto a la descripción lingüística de los errores, los subsistemas siguientes: 1) fonología, 2) léxico, 3) morfosintaxis, 4) discurso. Penadés Martínez (2003:20) reconoce esta clasificación como más completa que la anterior, dado que incluye también los errores discursivos. Fernández López (1997) los define como errores relacionados con la cohesión textual. Observa que esos errores muchas veces no se limitan al plano de una sola palabra u oración y que las ambigüedades que provocan están frecuentemente relacionadas con el contexto, en otras palabras, con todo lo que se dice. Por eso, añade que no se trata de dificultades *estrictamente* discursivas, sino genéricas,”pues se refieren al funcionamiento de determinadas categorías (por ejemplo, al uso de los demostrativos) y dentro de esa carencia, al desconocimiento específico de las funciones discursivas que cumplen esas mismas unidades” (Fernández López, 1997:219). Partiendo de los errores analizados en su propia investigación, destaca cinco problemas discursivos que influyen en la coherencia y cohesión del texto (tanto en la estructura lógico-semántica, como superficial): (1) coherencia global, (2) anáfora y deixis, (3) conectores de discurso, (4) tiempo y aspecto y (5) separación de ideas (puntuación).

Penadés Martínez (2003:20) comenta que las denominaciones de los errores clasificados en cuatro grupos (como lo propone Fernández López) no se corresponden exactamente con los aspectos de la lengua que abarcan. Se producen también confusiones e inconsecuencias cuando los errores referidos al mismo fenómeno lingüístico se sitúan en apartados distintos. Sin embargo, la autora recalca constantemente un hecho importante: todas esas taxonomías se formaron en base a unos corpórea concretos y, obviamente, conforme a los objetivos de cada estudio individual. Por lo tanto, ninguna resulta más o menos válida que la otra, simplemente se ven guiadas por propósitos específicos diferentes.

4.2.5. Criterio comunicativo

Como en el caso del criterio pedagógico, la base del criterio comunicativo se debe otra vez a Corder (1967). Él estableció dos tipos de errores según este parámetro: los errores **locales** y **globales**. Los locales, al contrario de los globales, no llegan a romper la comunicación, dado que afectan solo a elementos individuales del mensaje. Los globales “afectan a toda la oración de forma global y por su alto nivel de inaceptabilidad e impropiedad causan una ruptura en la comunicación” (Santos Gargallo, 2009:97). Los errores globales suelen ser de carácter léxico, sintáctico o discursivo, mientras que dentro de los locales encontramos los usos erróneos de las formas verbales, las faltas de concordancia o los problemas en el uso de los artículos o preposiciones (Fernández López, 1988:17).

Al hablar sobre el criterio comunicativo volvemos al concepto de la gravedad del error que, a pesar de los muchos intentos para definir criterios fiables, resulta susceptible a influencias subjetivas, por lo que este tipo de taxonomías también se ven como limitadas (Bustos Gisbert, 1998:24). La aceptabilidad, la adecuación, la comprensibilidad, la inteligibilidad y la irritación son, recordamos, algunos de los criterios utilizados para determinar la gravedad del error desde un punto de vista comunicativo.

Al hablar de los efectos comunicativos, Fernández López (1997) menciona solamente los errores que distorsionan la comunicación. Sin embargo, Vázquez (1991) destaca en su taxonomía errores **de ambigüedad**, errores **irritantes** y errores **estigmatizantes** o de falta de pertinencia (errores pragmáticos). S. Johansson (1973, en Fernández López, 1988:14), explica que los errores irritantes, al contrario de los de ambigüedad, no crean confusión. Sin embargo, irritan al receptor y su gravedad puede determinarse con la ayuda de dos criterios adicionales: la generalidad y la reiteración. Vázquez (1999:132) define los errores estigmatizantes como aquellos que ponen al que los comete en una situación inferior a nivel académico, laboral o social. Añade también que todavía no se han tratado sistemáticamente en las investigaciones, aunque algunos autores sí los mencionan.

Santos Gargallo (1993:89-90, en Penadés Martínez, 2003:7) señala que el análisis de los efectos comunicativos de los errores todavía está en sus inicios. Señala también que las investigaciones en esta línea no han relegado por completo los estudios basados en taxonomías gramaticales. Esto, según Santos Gargallo, se debe, por un lado, al proceso todavía inviable para analizar la competencia comunicativa y, por otro lado, a los investigadores que “no quieren aventurarse en una tarea cuyo fundamento teórico carece de una escala de clasificación objetivamente establecida”.

Como vemos, las taxonomías que usan los lingüistas para los hablantes no nativos son diversas y complejas, y hasta ahora no existe una taxonomía homogénea, lo que obviamente provoca confusiones y problemas si uno pretende comparar los resultados de los estudios del AE. Sin embargo, cada estudio tiene objetivos distintos, por lo cual, obviamente, los autores recurren a parámetros diferentes a la hora de clasificar los errores detectados. Además, muchas veces se combinan elementos de varias taxonomías, lo que dificulta la tarea de comparación de resultados. Para resumir este apartado dedicado a las clasificaciones de errores, dentro del marco del modelo de AE, y para tener una idea más clara sobre las posibilidades tan variadas que se nos ofrecen a la hora de catalogar los errores en un estudio de la interlengua de los hablantes no nativos, utilizaremos la siguiente tabla.

CRITERIOS DE LA CLASIFICACIÓN DE ERRORES	
CRITERIO DESCRIPTIVO	<ul style="list-style-type: none"> ➤ omisión ➤ adición <ul style="list-style-type: none"> • doble marca • regularización • simple adición ➤ formación errónea ➤ elección falsa ➤ violación del orden oracional
CRITERIO PEDAGÓGICO	<ul style="list-style-type: none"> ➤ errores sistemáticos y eventuales, ➤ errores transitorios y fosilizables/fosilizados ➤ errores colectivos e individuales ➤ errores en la producción escrita y errores en la producción oral ➤ errores inducidos (por la metodología) y creativos
CRITERIO ETIOLÓGICO²¹	<ul style="list-style-type: none"> ➤ errores INTERLINGUALES (interferencia) ➤ errores INTRALINGUALES <ul style="list-style-type: none"> • reducción a un sistema simplificado <ul style="list-style-type: none"> ▪ simplificación ▪ neutralización ▪ aplicación incompleta de las reglas ▪ evasión • generalización <ul style="list-style-type: none"> ▪ hipergeneralización ▪ analogía ▪ hipercorrección ▪ ignorancia de las restricciones de las reglas

²¹ Debido a las múltiples propuestas de taxonomías en base a un criterio etiológico, optamos aquí por la presentación de Alexopoulou (2006) en la que la autora abarca de una manera clara y comprensible los parámetros más importantes y frecuentes que surgen en los estudios más relevantes.

CRITERIO LINGÜÍSTICO	<ul style="list-style-type: none"> ➤ errores fonológicos ➤ errores ortográficos ➤ errores morfológicos ➤ errores sintácticos ➤ errores léxicos ➤ errores semánticos ➤ errores pragmáticos 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ errores fonológicos ➤ errores léxicos ➤ errores morfosintácticos ➤ errores discursivos
CRITERIO COMUNICATIVO	<ul style="list-style-type: none"> ➤ errores locales y globales ➤ errores de ambigüedad ➤ errores irritantes ➤ errores estigmatizantes 	

Tabla 1. Criterios de la clasificación de errores

A continuación queremos volver la vista atrás para resumir todo lo que hasta ahora hemos presentado en la parte teórica de este trabajo.

Hemos visto que hoy en día la práctica gira en torno al enfoque comunicativo, lo que ha influido (por lo menos de forma teórica) en el cambio de postura hacia el error, al que ahora se considera parte integral del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Hace solo unas décadas no existía la noción de competencia comunicativa y el conocimiento puramente lingüístico se veía como el objetivo principal de la enseñanza de lenguas. Los cambios en el campo de la lingüística, pero también en el mundo en general, donde la comunicación eficaz entre los hablantes de L1 distintas se ha convertido en algo imprescindible, nos han llevado a una visión nueva del idioma y de los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Obviamente, ha cambiado también la visión del error. De algo que debe ser evitado a toda costa para no provocar interferencias y obstaculizar el proceso de aprendizaje, el error se ha convertido en un “aliado” para todos los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Debido a esos nuevos impulsos que aparecieron en los años cincuenta con el desarrollo del AE, ha evolucionado la visión que tenemos del aprendizaje, que hoy en día entendemos como un proceso cognitivo y creativo en el que el alumno tiene un papel activo y autónomo. Los objetivos de la enseñanza han ido reformulándose siguiendo cada vez más las nuevas tendencias teóricas que fomentaban un dominio completo y holístico de la LM y que presupone una amplia gama de conocimientos (y no solo el conocimiento lingüístico). Los elementos socioculturales, discursivos y estratégicos se ven como parte importante para poder comunicarse eficazmente en la L2, por lo que los profesores deben

proveer a los estudiantes de contenidos que vayan más allá de reglas gramaticales y listas de vocabulario.

Obviamente, esto tiene consecuencias en la visión del error y su evaluación. Cada alumno tiene su propia interlengua, su propio dialecto idiosincrásico, en el que se producen errores que debemos reconocer como signos positivos que indican un proceso activo de aprendizaje en el que los estudiantes comprueban sus hipótesis sobre el funcionamiento del sistema de la L2. Hemos visto que, desde una perspectiva comunicativa, no todos los errores tienen la misma gravedad, lo que ha de tenerse en cuenta a la hora de evaluarlos. Una actitud positiva hacia los mismos no quiere decir que debemos desatenderlos, pero tampoco deberíamos partir de una postura negativa hacia los mismos, dado que esto fácilmente puede llevar a una pérdida de motivación e inhibición en los alumnos. Los errores son un primer paso hacia el progreso y hacia el dominio más completo de la LM y puntos de partida para el ajuste y el fomento del proceso de aprendizaje, siempre y cuando los tratemos adecuadamente para que no se conviertan en una fuente de frustración. Para lograr estos objetivos en la enseñanza contemporánea, sería conveniente aplicar los postulados del enfoque comunicativo moderado, que puede ofrecer un equilibrio oportuno en el sistema educativo, ya que parte de la visión doble de la lengua como sistema reglado y herramienta de comunicación.

Las investigaciones de la IL de los estudiantes pueden indicar las dificultades que tienen los hablantes no nativos al aprender una L2. Los estudios de AE tratan de investigar las causas de estas dificultades y ofrecer conclusiones útiles para poner en práctica. Antes de pasar a nuestra investigación, en la cual aplicaremos los conocimientos del marco teórico en un estudio concreto, veremos cómo han sido llevadas a cabo algunas investigaciones de la IL de los estudiantes croatas de ELE, para poder comparar sus conclusiones con las nuestras con el fin de proporcionar una visión más clara sobre los problemas que tienen los estudiantes croatas de ELE en el uso de los verbos.

5. ESTUDIOS DE LOS ERRORES DE LOS ESTUDIANTES CROATAS DE ELE

Aunque la tradición de estudios de AE ha sido muy fructífera (sobre todo en lo que se refiere a la lengua española), hay pocas investigaciones que se ocupen de los errores de los alumnos croatas de ELE. No obstante, antes de empezar con nuestra investigación, que se concentra principalmente en los errores que los estudiantes cometen en el uso de los verbos, presentaremos en este apartado cuatro trabajos que se centran en las producciones de los estudiantes croatas: el de Santos Gargallo (1990, en Santos Gargallo, 2009), el de Kočman (2011), el de Blažević (2013) y el de Turkalj (2014). Estos estudios nos servirán como punto de partida en cuanto a la problemática de nuestra investigación.

1) **Santos Gargallo (1990)** realizó su estudio en base a un corpus de cincuenta y cinco composiciones escritas en lengua serbocroata por estudiantes de Croacia y Bosnia-Herzegovina, que habían realizado tres o cuatro cursos de ELE como asignatura optativa. El objetivo principal de la investigación era definir las áreas lingüísticas más problemáticas o más difíciles para los estudiantes de ELE cuya lengua nativa era el serbocroata en base a un análisis, clasificación y descripción de los errores más frecuentes. El criterio usado en la clasificación era estrictamente gramatical, así que los errores incluidos eran morfológicos, léxicos y sintácticos. La autora sugería también algunas técnicas y estrategias para la corrección de errores en la expresión escrita. Resumimos en breve las conclusiones principales de esta investigación:

- El uso y la distribución de las formas del **artículo** determinado e indeterminado es una de las áreas de mayor dificultad.
- Los errores más frecuentes están relacionados con el uso adecuado de los **tiempos de pasado**. Principalmente, resulta problemática la distinción entre el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto.
- Parece que la **concordancia de género y número** no es un apartado problemático para los hablantes nativos de serbocroata.
- El uso y la distribución de los verbos **ser, estar y haber**, a pesar de que no se haya en un gran número de errores, constituye cualitativamente una de las áreas más problemáticas, sobre todo en los niveles avanzados.
- En relación con el uso del **subjuntivo**, se señala la tendencia a evitarlo y/o sustituirlo por otras estructuras.

2) El estudio de **Kočman (2011)** se basa en un corpus de 480 redacciones de alumnos cuyo nivel de aprendizaje corresponde a los niveles A1, A2 y B1. El objetivo principal era investigar los errores gramaticales comunes entre alumnos croatas de ELE en la producción escrita. En su catálogo de errores gramaticales más frecuentes hallamos los siguientes:

- Los **acentos gráficos** representan un área difícil, ya que no existen en el croata.
- Otro problema llamativo es la omisión/arbitrariedad en la distribución de los **artículos**.
- La **concordancia de género** no resulta difícil para los estudiantes croatas.
- El contraste entre el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto parece ser la dificultad principal en el uso de los **tiempos verbales**.
- El uso equívoco de los verbos *ser* y *estar* provoca también muchos errores, puesto que en el croata se corresponden con un solo verbo.
- Los **verbos reflexivos** pueden provocar confusiones dado que sus equivalencias en el croata no son las mismas.
- En cuanto al **subjuntivo**, que no tiene su equivalente en croata, Kočman afirma que las reglas se aprenden de memoria y no suelen asimilarse bien.
- Entre los errores frecuentes también se mencionan los usos erróneos de **pronombres posesivos** y **pronombres de complemento directo e indirecto**.
- Los errores en el uso de las **preposiciones** se deben a la tendencia de los alumnos a buscar equivalentes en la L1.
- Kočman hace referencia a la investigación realizada por Fernández Coronado y Sesnilo Pina en 2006²² al hablar de las **confusiones verbales**. Los hallazgos de Kočman corroboran sus conclusiones. “Las confusiones se dan en la primera persona del pretérito indefinido cuando los alumnos ponen la tercera persona en vez de primera: 'Yo COMPRÓ el pan' “ (Kočman, 2011:10).

3) En su investigación sobre el análisis de los errores en la expresión e interacción oral de los alumnos croatas del nivel B1, **Blažević (2013)** identifica y clasifica los errores más frecuentes en la producción oral. La investigación se basa en un corpus de grabaciones de clases de ELE y en entrevistas realizadas a alumnos y profesores. La taxonomía está basada en el criterio gramatical ampliado por los parámetros del criterio descriptivo. Los resultados del estudio demuestran que la mayoría de los errores encontrados son de carácter morfosintáctico. Los más frecuentes son los del uso inadecuado de los **tiempos del pasado**, la

²² *Errores específicos en estudiantes eslavos (polacos y croatas) en las destrezas orales*

elección incorrecta entre el **indicativo** y el **subjuntivo** o *ser* y *estar*, las **preposiciones**, los **artículos** y la **concordancia**. Los resultados de la encuesta dirigida a los estudiantes implican una actitud positiva hacia la corrección. Las respuestas de los profesores muestran algunas contradicciones: aunque la mayoría piensa que no debería interrumpir a los estudiantes para corregirlos, la mitad considera que, sin embargo, corrige mucho. En suma, tanto los estudiantes como los profesores tienen, en teoría, una visión positiva del error, si bien parece que los errores y la corrección todavía no carecen de una connotación negativa en la práctica.

4) Turkalj (2014) ha llevado a cabo en su tesina una investigación de AE basada en el criterio lingüístico para establecer las áreas de dificultad en los alumnos croatas de ELE en los niveles A1 y A2. Los resultados corroboran las conclusiones de las investigaciones previas: las **preposiciones**, las **concordancias** y errores **léxicos** son algunos de los errores más frecuentes. En ambos niveles, los errores gramaticales se han confirmado como los más frecuentes, sobre todo en las siguientes áreas: los **artículos**, las **tildes**, la **forma y el significado léxico**. Es llamativo que en ninguno de los dos niveles investigados aparezcan problemas graves en cuanto al uso de los tiempos verbales. Esto se debe al hecho de que los contenidos lingüísticos relacionados con los verbos en los niveles iniciales todavía no representan un campo productivo de errores. Los resultados se presentan también en el marco del criterio etiológico, donde se concluye que la mayoría de los errores se debe a la interferencia de la lengua croata.

5.1. Errores en el sistema verbal

En las investigaciones de AE, los errores relacionados con el sistema verbal español resultan siempre muy frecuentes y, sobre todo, importantes, tanto del punto de vista cuantitativo como cualitativo. Esto coincide con las cuatro investigaciones presentadas anteriormente (con la excepción de Turkalj (2014), donde no se tratan los errores en el área de tiempos pretéritos en los que normalmente se concentran la mayoría de los errores verbales). Antes de pasar a la investigación de los errores en el uso de los verbos entre los estudiantes croatas de ELE, encontramos oportuno resumir los resultados de las cuatro investigaciones mencionadas en el apartado previo, centrándonos en los datos que nos proporcionan una información más llamativa sobre los errores que se producen en el uso del sistema verbal español por parte de los estudiantes croatas. La presentación de estos datos nos servirá a la hora de comprobar los resultados comunes o manifestar hallazgos nuevos. Advertimos que las investigaciones se han realizado con el fin de ofrecer una imagen global de la IL de los

estudiantes de ELE, así que en algunos casos solo hemos podido incluir información de carácter bastante general, ya que analizando los resultados no siempre resulta claro concluir en qué medida un error tiene que ver con el uso del sistema verbal. Por ejemplo, una parte de los errores en el uso de las preposiciones se puede referir a los errores relacionados con el régimen verbal o puede que los errores fonológicos tengan que ver con la acentuación de los verbos, si bien las taxonomías usadas en la mayoría de los casos se referían a los contenidos en un sentido más bien general. Marcaremos esas áreas con un asterisco (*).

ERRORES		SANTOS GARGALLO (1990)	KOČMAN (2011)	BLAŽEVIĆ (2013)	TURKALJ (2014)
		EXPRESIÓN ESCRITA	EXPRESIÓN ESCRITA	EXPRESIÓN ORAL	EXPRESIÓN ESCRITA
		TERCER Y CUARTO CURSO (ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS)	A1, A2, B1	B1	A1, A2
ERRORES FONÉTICOS		x	x	*2 errores en la pronunciación	x
ERRORES FONOLÓGICOS		x	x	*1 error en la acentuación	x
ERRORES GRÁFICOS		x	en las formas del pretérito indefinido de los verbos irregulares	x	*una de las áreas más problemáticas, sobre todo las tildes (posibles errores en el uso de los verbos)
ERRORES MORFOSINTÁCTICOS	TIEMPOS DEL PASADO	contraste entre el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto, ej. <i>Algunos tuvieron más de cincuenta años.</i> (89 de 97 errores relacionados con el uso de los tiempos del pasado)	contraste entre el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto; confusión entre el pretérito perfecto y el pretérito pluscuamperfecto	elección falsa de los tiempos (45% de los errores verbales); errores en la morfología	no hay errores llamativos (escaso uso de los tiempos del pasado debido a niveles principiantes)
	SUBJUNTIVO	omisión o sustitución con estructuras más simples o con otro tiempo verbal, ej. <i>Nos aconsejaron de ir.</i>	sustitución con los tiempos de indicativo; equivocaciones cuando aparecen los marcadores “es lógico” y “es normal que sí”	elección incorrecta de los modos de indicativo y subjuntivo (22% de los errores verbales)	x
	VERBOS REFLEXIVOS	x	uso de los verbos reflexivos en el infinitivo sin el cambio del pronombre de acuerdo con la persona	x	orden equívoco del pronombre reflexivo, ej. <i>Levanto me a las siete y media.</i>
	CONCORDANCIA ENTRE LOS SUJETOS DEL DISCURSO Y LAS FORMAS VERBALES	*poca información, área por lo general poco problemática	x	x	x
	CONFUSIONES VERBALES	x	las confusiones entre 1ª y 3ª persona del pretérito indefinido, ej. <i>Yo compró el pan.</i>	confusión entre la primera y la tercera persona del pretérito perfecto y pretérito indefinido (7% de los errores verbales)	x
	FORMAS IMPERSONALES DE LOS VERBOS	orden incorrecto de los pronombres (errores esporádicos; ej. <i>no tenemoslo aquí</i>)	x	x	el empleo del infinitivo en vez del presente y vice versa
	RÉGIMEN VERBAL	*110 errores en el uso	uso de -en para hablar	la mayoría de los	*posibles errores en el

		de las preposiciones (algunos ejemplos de errores en el régimen verbal; <i>decidimos de viajar, fuimos - cantar</i>)	de dirección (ejemplo: <i>Voy en Madrid</i>); omisión de la preposición <i>a</i> en CD y CI, ej. <i>Lo daré - mi prima</i> .	errores preposicionales son de la elección falsa u omisión; equivocaciones con el uso de la preposición <i>-a</i> con el CD de persona y el CI; problemas con verbos regidos	marco de los errores léxicos, ej.: <i>ocuparse en deportivos diferentes</i>
	OTROS ERRORES	x	condicional simple con función de futuro en el pasado; omisión del uso del condicional con el valor de probabilidad en el pasado	x	los errores en los paradigmas verbales, ej.: <i>Me lavado los dientes</i>
ERRORES LÉXICO-SEMÁNTICOS	SER/ESTAR/HABER	cuantitativamente no son numerosos; confusión entre <i>ser</i> y <i>estar</i> , ej. <i>Estuvo un viaje estupendo</i> ; confusión entre el valor locativo (<i>estar</i>) y el valor existencial (<i>haber</i>), ej. <i>Palermo es lleno de gente</i> .	son más numerosos los casos donde se cambia <i>estar</i> por <i>ser</i> ; reducción de reglas: características permanentes (<i>ser</i>) vs. estados (<i>estar</i>), ej. <i>Este ejercicio es mal</i> .	elección errónea entre <i>ser</i> y <i>estar</i> (46% de los errores léxico-semánticos)	tendencia a confundir <i>estar</i> con <i>ser</i> ; distinción entre características permanentes y temporales o circunstanciales, ej. <i>esta vida no está de cualidad</i>
	CONSTRUCCIÓN PRONOMINAL REFLEXIVA	omisión del pronombre reflexivo en verbos pronominales (errores más bien esporádicos; ej. <i>zambullíamos en el romántico paisaje</i>)	uso de los verbos españoles no reflexivos como reflexivos	x	uso de los verbos españoles reflexivos como no reflexivos, ej. <i>Me ducho y lavo los dientes</i>
	OTROS ERRORES	*71 errores léxicos, (posibles errores en el uso de los verbos, ej. <i>frecuentábamos el curso de español</i>)	x	x	*posibles errores en el uso de los verbos, ejemplo: <i>Puedes visitar las clases de la lengua extranjera</i> .

Tabla 2: Los errores en el sistema verbal en los estudios de errores de los alumnos croatas de ELE

En suma, al comparar las cuatro investigaciones, parece que existen cuatro grandes áreas en las que se produce un mayor número de errores significativos: 1) los **tiempos del pasado**, sobre todo el contraste entre el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto, 2) omisión o sustitución del modo **subjuntivo**, 3) confusión entre los verbos ***ser* y *estar***, 4) problemas en el **régimen verbal** (elección falsa u omisión de preposiciones). Por otro lado, dos grandes áreas en las que parecen producirse solo errores esporádicos o menores, según los resultados de las cuatro investigaciones, son la concordancia entre los sujetos del discurso y las formas verbales y las formas impersonales de los verbos.

No obstante, es importante recordar que todos los resultados obtenidos en los estudios basados en el AE corresponden a un cierto corpus y una serie de criterios establecidos de manera que sirvan a los objetivos de cada investigación individual. Por lo tanto, únicamente nos pueden servir como punto de referencia interesante y útil a la hora de comprobar los resultados propios, ya que hay que tener en cuenta todos los factores que influyen en la realización de cada estudio individual.

6. ANÁLISIS DE ERRORES EN EL USO DE LOS VERBOS EN LA PRODUCCIÓN ESCRITA DE LOS ESTUDIANTES CROATAS DE ELE

6.1. *Objetivos de la investigación*

El objetivo general de esta investigación era detectar todos los errores relacionados con el uso de los verbos en la expresión escrita que cometen los estudiantes croatas de ELE del nivel B1 y analizarlos después a base del criterio comunicativo para establecer en qué medida impiden o no el proceso comunicativo. Los objetivos específicos que persigue la investigación son los siguientes:

- describir a través del AE los errores en el uso de los verbos de los alumnos croatas de ELE del nivel B1,
- establecer las áreas de mayor dificultad en cuanto al uso de los verbos en la expresión escrita,
- evaluar la gravedad de los errores desde el punto de vista comunicativo,
- comparar los resultados con los estudios anteriores realizados con los alumnos croatas de ELE para comprobar los resultados comunes o para manifestar los nuevos hallazgos.

Basándonos en el marco teórico y los estudios previos expuestos anteriormente en este trabajo, así como en la experiencia propia de la práctica didáctica, a partir de los objetivos mencionados hemos formulado las siguientes hipótesis subyacentes:

Hipótesis 1: Las áreas de la mayor dificultad para los alumnos croatas de ELE en cuanto al sistema verbal son los tiempos de pasado, el modo subjuntivo, el contraste de los verbos *ser* y *estar* y el régimen verbal.

Hipótesis 2: Los errores locales son más abundantes que los globales, por lo que el valor comunicativo de las producciones de los estudiantes, a pesar de un posible gran número de errores producidos, no se ve afectado de manera significativa.

6.2. Metodología

Para realizar nuestra investigación hemos optado por la metodología del AE, que consta de cuatro pasos (Fernández López, 1995:206):

1. identificación de los errores en su contexto
2. clasificación y descripción de errores obtenidos en el corpus
3. explicación, buscando los mecanismos o estrategias psicolingüísticas y las fuentes de cada error
4. si el análisis tiene pretensiones didácticas, se evalúa la gravedad del error y se busca el posible tratamiento

En nuestra investigación nos hemos ocupado principalmente de los primeros dos pasos. La explicación detallada de las fuentes y posibles tratamientos para cada error no figura entre los objetivos específicos; sin embargo, al discutir los resultados hemos pretendido aclarar en el sentido general las posibles causas de los errores cometidos para entender mejor cuál sería la actitud adecuada en la enseñanza de los contenidos más problemáticos. Lo que nos interesa es principalmente la distribución y el tipo de errores más frecuentes en el uso de los verbos y la valoración de su gravedad desde un punto de vista comunicativo, por lo que podemos decir que parcialmente hemos incluido también el último paso de la metodología citada. Creemos que los datos que pretendemos ofrecer pueden servir en la realización de estudios futuros sobre la IL de los estudiantes croatas que investiguen ese (u otros) aspectos de los errores en el uso de los verbos.

6.2.1. Participantes

Durante la realización de la investigación, los 26 alumnos que participaron estaban en el cuarto curso de la escuela secundaria y aprendían la lengua española como segunda lengua extranjera. Su nivel del conocimiento correspondía al nivel B1 tal y como lo determina el MCER. La dinámica de las clases que se sigue desde el primer curso con estos alumnos consta de 30 horas lectivas por curso repartidas en 2 horas por semana.

El 80,8% (N = 21) de los alumnos eran mujeres, mientras que un 19,2% (N = 5) eran hombres. En cuanto a la edad, en el momento de la investigación el 88,5% de los participantes (N = 23) tenían 18 años, dos participantes tenían 17 años, mientras que solo uno tenía 19 años. Todos compartían la misma L1, el croata. Hablando del conocimiento de otras L2, todos

los alumnos hablaban inglés. Un 15,4% (N = 4) también hablaba alemán, mientras que otros idiomas (italiano, francés, ruso y checo) eran hablados por tan solo uno o dos alumnos. Solamente tres alumnos estudiaron español fuera de la escuela secundaria. En esos casos se trató de períodos bastante cortos (en algún instituto de idiomas o en la escuela primaria). Solo un 19,2% (N = 5) ha estado en un país hispanohablante, pero en períodos no más largos de 10 días. Por ende, la exposición de los alumnos a la lengua española estaba (en la gran mayoría de los casos) delimitada a las dos horas lectivas semanales en el ámbito de la clase.

6.2.2. Instrumentos

6.2.2.1. Corpus

El corpus de datos de la presente investigación está formado por un conjunto de 26 trabajos escritos de alumnos croatas de ELE. Como material de investigación hemos elegido la redacción narrativa ya que consideramos que ese tipo de material es el más conveniente para los objetivos de nuestra investigación. Claro que el tipo de tarea que hemos utilizado también conlleva algunas deficiencias. Las más llamativas son la posibilidad de que los alumnos eviten algunas estructuras posiblemente difíciles o problemáticas y la oportunidad de que revisen lo escrito. Sin embargo, hemos tratado de llevar a cabo la investigación de una manera que creemos oportuna para evitar los posibles problemas en la tarea en cuestión.

De acuerdo con las observaciones y sugerencias de la profesora de los estudiantes que participaron en la investigación, optamos por una tarea (semi) guiada, a pesar de que la idea principal era realizar una tarea libre. La redacción en cuestión era, en realidad, un recuento de los acontecimientos en un tebeo sin palabras. Elegimos cuatro tebeos diferentes²³ para poder incluir el mayor número posible de estructuras. Además, algunos estudiantes tenían que escribir el recuento en el presente y otros en el pasado. El tebeo (de los cuatro posibles) y la indicación de la perspectiva (presente o pasado) se distribuyeron al azar, lo que, creemos, ha hecho que resultados sean bastante fiables. Siguiendo también la sugerencia de la profesora, quien nos advirtió sobre la posible inhibición por parte de los estudiantes al confrontarse a una tarea escrita libre, optamos por proporcionarles también el vocabulario básico necesario para realizar la tarea. Obviamente, no incluimos nada que los estudiantes hasta entonces ya no habían trabajado. Teniendo en cuenta que eso podía influir sobre todo en los resultados con

²³ Véase los Anexos 1, 2, 3 y 4.

referencia a los errores léxico-semánticos, cada vez que eso fue posible, tratamos de ofrecer dos o más posibilidades; por ejemplo, en vez de ofrecer solamente el verbo *ir*, hemos ofrecido las tres alternativas siguientes: *venir/llegar/ir*. De ese modo tratamos de dificultar la tarea que de otra manera podría resultar demasiado simple.

La elección de una de las alternativas, además de la posibilidad de que resulte errónea, puede implicar cambios en la estructura misma de las redacciones basadas en un mismo tebeo. Como el objetivo de la investigación se centra en el uso de los verbos, subrayamos todos los verbos y estructuras que, suponíamos, podrían resultar en la producción de errores (por ejemplo, el verbo *gustar* o expresiones como *puede ser que*, *es increíble que*, etc.) e instruimos a los estudiantes que, si optaban por utilizar el vocabulario proporcionado, trataran de utilizar todo, o por lo menos, la mayoría, de las palabras/frases subrayadas. Teniendo en cuenta que utilizamos a una tarea (semi) guiada, de ese modo intentamos disminuir la evitación de las estructuras problemáticas. Sin embargo, tuvimos en cuenta la posibilidad de que algunos alumnos decidieran escribir la redacción con sus propias palabras o que (parcialmente) ignoraran las instrucciones y escribieran en un nivel más básico solo para realizar la tarea sin esforzarse mucho.

Otra deficiencia de la tarea escrita es la posibilidad de revisar lo escrito. Sin embargo, creemos que justamente este aspecto ha sido oportuno para nuestra investigación. Aunque no excluimos la posibilidad de que los alumnos hayan corregido solos algunos de sus errores, la revisión de las producciones puede resultar en la corrección de posibles lapsus o faltas, lo que, en realidad, nos puede ayudar a la hora de interpretar los resultados, puesto que nos posibilita un acercamiento al conocimiento real de la lengua. Ese aspecto no se da en las tareas basadas en la expresión oral en las que la distinción entre los lapsus, faltas y errores resulta aún más difícil debido a su cantidad y al contexto comunicativo, que es muy diferente. Dado que uno de nuestros objetivos principales era determinar el nivel de la competencia lingüística (es decir, de su componente relacionado con el uso de los verbos), creemos que una tarea basada en la expresión escrita ofrece la mejor posibilidad para obtener los resultados más fiables posibles.

Después de un análisis general del corpus obtenido hemos establecido que el mismo consta de 269 oraciones (10,3 por participante) compuestas de un total de 2778 palabras (10,3 por frase). En el corpus de la investigación se han detectado un total de 469 errores relacionados con el uso de los verbos, con una media por estudiante de 18,5. Hemos encontrado solo 59 oraciones sin errores relacionados con el uso de los verbos.

Representamos esa distribución de oraciones según aparecen en ellas algún error en el uso de los verbos en el gráfico siguiente:

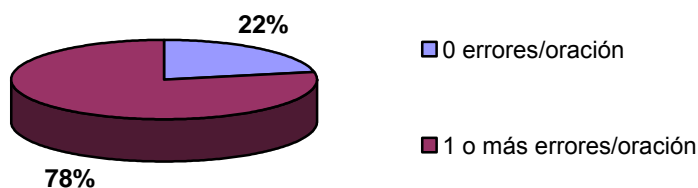


Gráfico 1. Errores relacionados con el uso de los verbos en las oraciones del corpus

6.2.2.2. Taxonomía

Como hemos notado ya en la parte teórica de este trabajo, existen diferentes tipos de clasificación de errores. Para los propósitos de nuestra investigación hemos optado por la tipología propuesta por Fernández López (1997). Su clasificación se basa en el criterio lingüístico y hace distinción entre los errores gráficos, gramaticales, léxicos y discursivos. Puesto que en este trabajo nos centramos en los errores en el uso de los verbos, hemos adoptado las subdivisiones propuestas por Fernández López conforme a nuestros objetivos, añadiendo también en algunos casos una subdivisión descriptiva. Además, hemos optado por analizar también algunos aspectos que se organizan en torno a los verbos: el uso del pronombre átono de complemento y el uso de las preposiciones. Hemos restringido el análisis de esas dos categorías a los casos en el que su uso se ve estrechamente relacionado con el sistema verbal.

Al catalogar los errores gráficos, hemos incluido todas las subcategorías que propone Fernández López (1997), con la excepción de puntuación y mayúsculas, que no se ven como relevantes con respecto a los objetivos de nuestra investigación.

En el apartado de los errores gramaticales tampoco hemos incluido paradigmas y concordancias con referencia al género y número. Para precisar aun más los errores en paradigmas verbales, hemos añadido como subcategoría aparte los errores reconocidos por Fernández Coronado y Sesnilo Pina (2006) y Kočman (2011) como confusiones verbales. Recordamos, ese tipo de error resultó típico para los estudiantes polacos y croatas y se refiere a la confusión entre la 1ª y 3ª persona en presente y pretérito indefinido.

En lo que se refiere a los valores y usos de las categorías, obviamente hemos prestado bastante atención a la categoría de los verbos. Hemos ya mencionado que este trabajo incluye

también las observaciones sobre los usos de los pronombres y las preposiciones en relación con el sistema verbal.

En cuanto a los errores en la estructura de la oración, nos hemos centrado solo en aquellos que se refieren a la omisión de verbos, a los verbos sobrantes y a las dobles negaciones, sin incluir el orden y los cambios de función para no involucrarnos en el análisis y estudio más detallado de diferentes estructuras más allá de las verbales.

En el apartado dedicado a la subordinación nos hemos centrado en el problema de la concordancia verbal. No hemos hecho distinción entre los distintos tipos de frases subordinadas ya que nuestro interés principal ha sido la concordancia temporal como tal, que se ha mostrado como una de las áreas más llamativas en cuanto a la producción de errores en el sistema verbal.

En cuanto a los errores léxicos, por razones obvias no hemos incluido los errores de género y número como rasgos del nombre. Otros errores léxicos se refieren, claro, a los aspectos léxico-semánticos de los verbos, incluyendo también los errores vinculados con el uso de los verbos *ser* y *estar*.

Los errores discursivos los hemos observado teniendo en cuenta el hecho de que nunca se pueden considerar como estrictamente discursivos, ya que siempre tienen que ver con el funcionamiento de ciertas categorías gramaticales. De las cinco áreas problemáticas que destaca Fernández López (1997) al hablar de errores discursivos, nosotros hemos elegido la que se refiere directamente al uso de los verbos: *tiempo* y *aspecto*.

ERRORES GRÁFICOS

- **Tildes**
- **Separación y unión de palabras**
- **Alteración del orden de las letras**
- **Confusión de fonemas**
- **Omisión de letras y letras sobrantes**
- **Confusión de grafemas para el mismo fonema**

ERRORES GRAMATICALES

- **Paradigmas verbales**
 - Flexión verbal
 - Confusión verbal

- **Concordancia en persona gramatical**
- **Valores y usos de las categorías**
 - Pronombres
 - Pronombre átono de complemento
 - Verbos reflexivos (*se* lexicalizado fijo)
 - Verbos
 - Pasados
 - Pretérito indefinido – pretérito imperfecto
 - Pretérito perfecto – pretérito indefinido
 - Pretérito perfecto – pretérito imperfecto
 - Plusquamperfecto
 - Otras formas
 - Confusión presente – pasado
 - Formas no personales
 - Perífrasis verbales
 - Cambios de modo
 - Preposiciones
 - Valores generales
 - Valores idiomáticos
 - Omisión del verbo
 - Verbos sobrantes
 - Negación doble
- **Subordinación: concordancia de tiempos**
 - Indicativo – subjuntivo
 - Infinitivo – forma personal
 - Futuro en el pasado
 - Presente – pasado
 - Otros

ERRORES LÉXICOS

- **Forma**
 - Significante próximo
 - Formaciones no atestiguadas

- Préstamos
- **Significado**
 - Semas comunes pero no intercambiables en el contexto
 - Ser - estar
 - Perífrasis
 - Verbos reflexivos (*se* modificador léxico)

ERRORES DISCURSIVOS (TIEMPO Y ASPECTO)

6.2.2.3. Procedimiento de la investigación

El estudio se llevó al cabo en una escuela secundaria en Zagreb en el segundo trimestre del año académico 2013/14. Para realizar la tarea, se aprovechó una hora de clase en la que, después de una explicación sobre el trabajo, se dedicaron 35 minutos a la composición. Se les explicó a los alumnos que no se trataba de un ejercicio de evaluación para calificarles, sino de un material que necesitábamos para estudiar las dificultades que tenían en el aprendizaje del español. Antes de la realización de la tarea hablamos con la profesora sobre el material trabajado hasta el momento de la investigación para tener una idea del nivel y el conocimiento real de los alumnos.

Después de catalogar los errores detectados según el criterio lingüístico, los hemos clasificado utilizando el criterio comunicativo y la distinción básica entre errores locales y globales para ofrecer una imagen general sobre su gravedad y poder evaluar en qué medida los errores en el uso de los verbos, que en todos los estudios relevantes figuran como los más numerosos y significativos, en realidad influyen en el éxito de las intenciones comunicativas de los hablantes no nativos.

6.3. Resultados basados en el criterio lingüístico

La Tabla 1 muestra la distribución del número de errores en el uso de los verbos cometidos por los alumnos croatas de ELE del nivel B1. Los errores están distribuidos según el criterio lingüístico. Puesto que nos centramos en un aspecto limitado de la IL de los

alumnos, hemos optado por incluir un número bastante grande de subcategorías para poder observarlo lo más detalladamente posible.

TIPO DE ERROR				Nº de errores		
GRÁFICOS	Tildes	Omisión		25		
		Adición		4		
	Separación y unión de palabras			4		
	Alteración del orden de las letras			0		
	Confusión de fonemas			2		
	Omisión de letras y letras sobrantes			2		
	Confusión de grafemas para el mismo fonema			0		
GRAMATICALES	Paradigmas verbales	Flexión verbal		47		
		Confusión verbal (1ª por 3ª persona y vice versa)		4		
	Concordancia en persona gramatical			0		
	Valores y usos de las categorías	Pronombres	Pronombre átono de complemento	Omisión	40	
				Adición	1	
				Elección errónea	12	
			Verbos reflexivos (<i>se</i> lexicalizado fijo)			14
		Verbos	Pasados	Pret. indefinido – pret. imperfecto	35	
				Pret. perfecto – pret. indefinido	11	
				Pret. perfecto – pret. imperfecto	3	
				Plusquamperfecto	3	
			Otras formas			6
			Confusión presente - pasado			8
			Formas no personales			9
			Perífrasis verbales			11
			Cambios de modo			12
			Preposiciones	Valores generales	Omisión	35
					Adición	6
					Elección errónea	11
		Valores idiomáticos		Omisión	14	
				Elección errónea	7	
		Omisión del verbo			5	
		Verbos sobrantes			2	
		Negación doble			2	
		Subordinación: concordancia de tiempos	Idicativo - subjuntivo			39
			Infinitivo/forma personal			8
			Futuro en el pasado			9
			Presente/pasado			20
			Otros			5
LÉXICOS		Forma	Significante próximo		5	
	Formaciones no atestiguadas			1		
	Significado	Semas comunes pero no intercambiables en el contexto	Ir – venir - llegar	3		
			Llevar – traer	2		
			Otros	6		

		Ser – estar	15
		Perífrasis	14
		Verbos reflexivos (<i>se</i> modificador léxico)	7
DISCURSIVOS	Tiempo y aspecto	Pretérito indefinido – pretérito imperfecto Pretérito perfecto – pretérito imperfecto Confusión: presente – pasado Subordinación: presente - pasado	66 ²⁴
Número total de errores			469

Tabla 3. Distribución de los errores en el uso de los verbos de los alumnos croatas de ELE en el nivel B1

Los errores se reparten, de acuerdo con la clasificación previamente establecida, en errores gráficos (N = 37), gramaticales (N = 379), léxicos (N = 53) y discursivos (N = 66) (Gráfico 2).

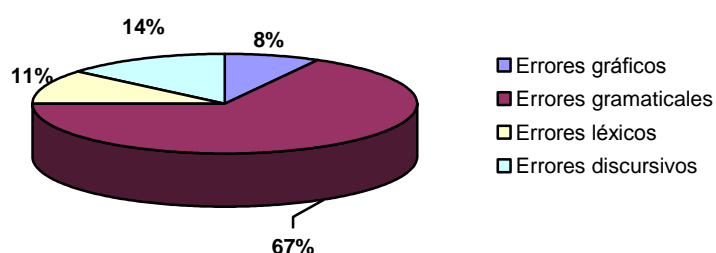


Gráfico 2. Distribución de errores gráficos, gramaticales, léxicos y discursivos

La gran mayoría de los errores (81%) detectados en el corpus son errores gramaticales. El resto de los errores se distribuye entre los errores gráficos (8%) y los errores léxicos (11%). Los errores discursivos en el uso de los verbos figuran en la categoría de los errores gramaticales y forman el 17% de los errores. Por su naturaleza, es difícil separar los errores discursivos de otras categorías. Aun así, si los extraemos como categoría aparte, abarcan el 14% del número total de errores. En este caso, el 67% de errores se refieren a los errores puramente gramaticales. En suma, podemos concluir que la mayoría de los errores de los alumnos croatas de ELE son gramaticales. El área que resulta ser la menos problemática es la ortografía, dado que solo un 8% de errores son errores gráficos.

²⁴ Los errores discursivos no se incluyen en el número total de errores dado que no se trata de errores estrictamente discursivos, por lo que figuran ya en otras categorías analizadas.

6.3.1. Distribución de los errores gráficos

Los resultados indican que la ortografía es la área menos problemática en cuanto al uso de los verbos en los estudiantes croatas de ELE. Además de los errores relacionados con el uso de la tilde, hemos encontrado solamente algunos casos particulares esporádicos de errores gráficos.

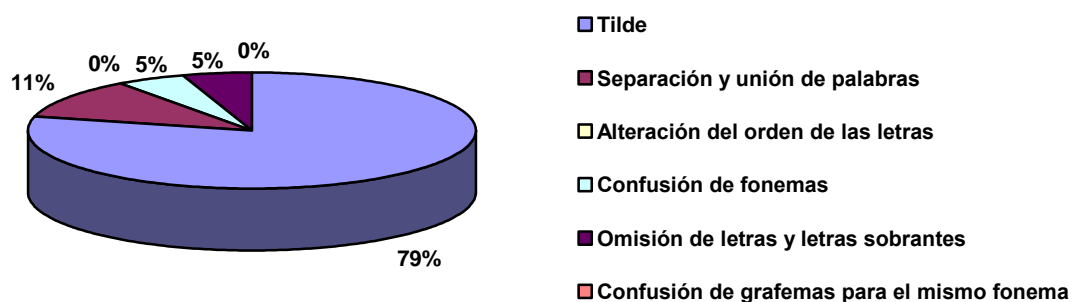


Gráfico 3. Distribución de los errores gráficos

En cuanto al uso de la tilde (78% de los errores gráficos), se nota la tendencia de omisión de la misma (86% de los errores relacionados con el uso de la tilde son errores de omisión, mientras que un 14% de esos errores se refiere al uso sobrante de la misma), como podemos ver en los ejemplos siguientes:

*La chica ***esta** muy hambre, ***moria** de ganas para probar la.*

****Paso** el camarero y él lo ***llamo** para ordenar unas bebidas.*

*La comida y los platos ***estan** en el suelo.*

No se han encontrado casos de alteración del orden de las letras o de confusión de grafemas para el mismo fonema, probablemente debido por una parte al nivel intermedio de los estudiantes y por otra parte a la posibilidad de revisar lo escrito.

6.3.2. Distribución de los errores gramaticales

El 81% de los errores en el uso de los verbos encontrados en el corpus se refieren a los errores gramaticales. Puesto que se trata del tipo de error más frecuente y variado, a continuación presentaremos primero su distribución global. Después, continuaremos con una

presentación más detallada de los dos apartados o subcategorías de los errores gramaticales en los que se ha detectado el mayor número de errores.

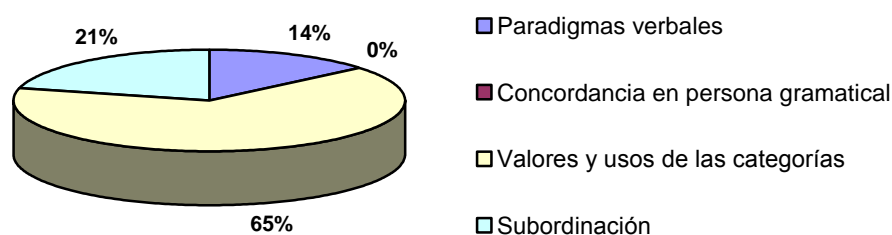


Gráfico 4. Distribución de los errores gramaticales

Los resultados indican que la mayoría de los errores gramaticales son los relacionados a los valores y usos de las categorías (65%). Como ya hemos mencionado, dentro de las categorías analizadas no se encuentran exclusivamente los verbos, sino también los aspectos específicos de pronombres y las preposiciones relacionados directamente con el uso de los verbos. Otro gran grupo de errores gramaticales tiene que ver con los problemas en la subordinación (21%). Se han notado también algunos problemas en los **paradigmas verbales** (14%), especialmente en lo relacionado con la flexión verbal (92% de los errores de paradigma). Sobre todo resultan problemáticas las alteraciones vocálicas de la raíz y la diptongación de los verbos irregulares. Con mucha frecuencia se encuentran entre ellos los errores de hipergeneralización. Presentamos algunos ejemplos:

**Colgue su sombrero en la percha.*

**Venió a un restaurante y dejó de leer.*

*El libro *caigó en su cara.*

*Le *predecio que en el trabajo tendría suerte como nuevo jefe.*

Hemos detectado solo cuatro casos de las **confusiones verbales** (entre la 1ª y la 3ª persona en el presente y en el pretérito indefinido), por lo que podríamos decir que en nuestro corpus hablamos de errores individuales, a pesar de las afirmaciones distintas en los trabajos de Kočman (2011) y Fernández Coronado y Sesnilo Pina (2006), que concluyen que se trata de errores colectivos de los estudiantes polacos y croatas.

*Se *siento en la silla y está muy agotado.*

*Cuando *llegé el camarero con la botella, ese hombre ha desaparecido y solo *quedé la chaqueta.*

No se ha notado ningún error de concordancia de la persona gramatical. Los pocos casos de falta de concordancia de persona gramatical figuran ya en el apartado de los paradigmas verbales bajo las confusiones verbales (8% de los errores en paradigmas verbales).

A continuación presentaremos con más detalle los errores relacionados con los valores y usos de las categorías y la subordinación, dado que ocupan un lugar prominente entre los errores gramaticales.

El gráfico 5 muestra la repartición de los errores relacionados con los valores y usos de las categorías (63% de los errores gramaticales).

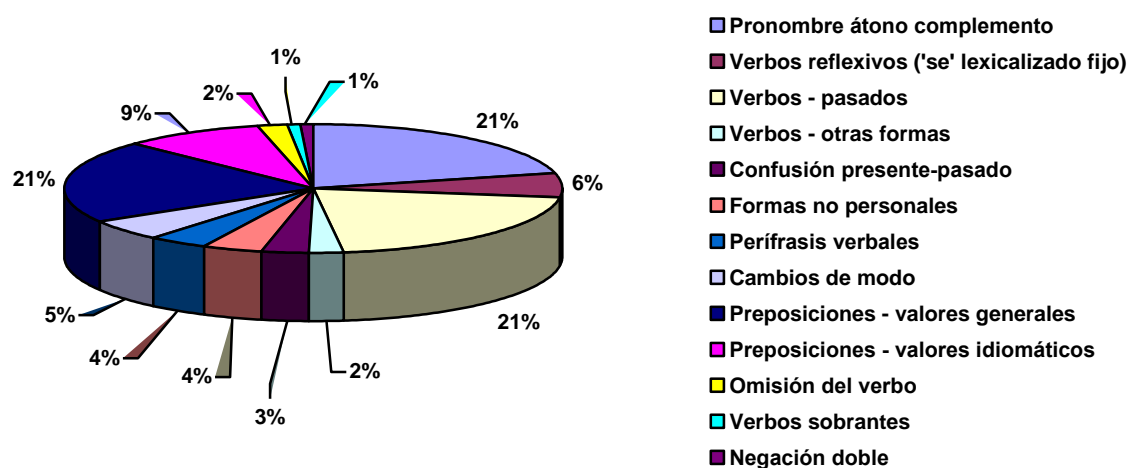


Gráfico 5. Errores gramaticales: Valores y usos de las categorías

En cuanto a los valores y usos de las categorías (en las que, como ya hemos mencionado, hemos también incluido ciertos valores y usos de los pronombres y las preposiciones), destacan tres áreas cuantitativamente llamativas.

La primera se refiere al uso del **pronombre átono de complemento** (21%), donde la mayoría de los errores son de omisión (75%), seguidos por los de elección errónea (23%) y adición (2%) (Gráfico 6).

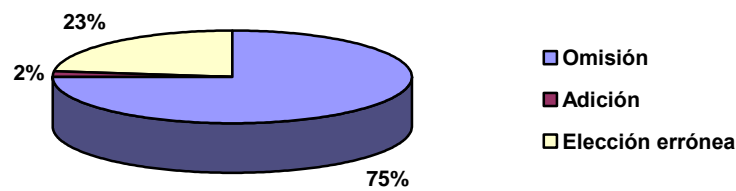


Gráfico 6. Valores y usos de las categorías: El pronombre átono de complemento

Aunque en la gran mayoría de los casos se trata de errores de omisión, se han notado también algunos casos de elección falsa (donde se confunden las formas del complemento directo e indirecto) y un solo caso de adición (*Me *lo gustó una novela*). He aquí algunos ejemplos:

** Gusta que no tiene hacer nada.*

*Le pidió que * traiga un refresco.*

*Un día después, un camarero ha abrido *un botella y * asustó él.*

Los tiempos del pasado representan la segunda área en la que se produjo un gran número de errores dentro de la categoría de los errores gramaticales (21%). Los errores más frecuentes se refieren al contraste entre el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto (67%), como podemos ver en los ejemplos siguientes:

*El cocinero *sorprendía que la mujer decidió que cocinar.*

*Salió porque *estuvo nervioso.*

*Hace dos años *iba a la librería.*

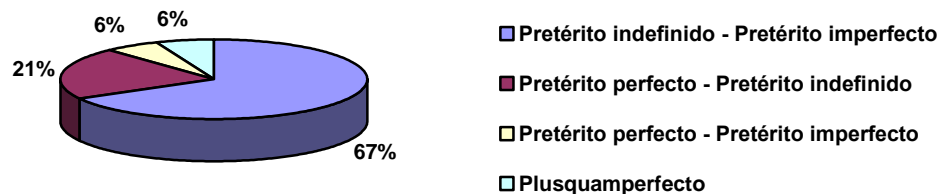


Gráfico 7. Valores y usos de las categorías: Tiempos del pasado

En la tercera área problemática encontramos los errores en el uso de las **preposiciones con valores generales** (21%), dentro de los cuales los errores de omisión ocupan un 67%. La mayoría de los casos de omisión de la preposición *a* delante del complemento directo o indirecto (66% de los casos de omisión). Algunos ejemplos llamativos y recurrentes de estos errores son los siguientes:

*El cocinero sorprende * la mujer.*

*Ve * un camarero que tiene muchas bebidas.*

*Tenía miedo cuando ha regresado *por su casa.*

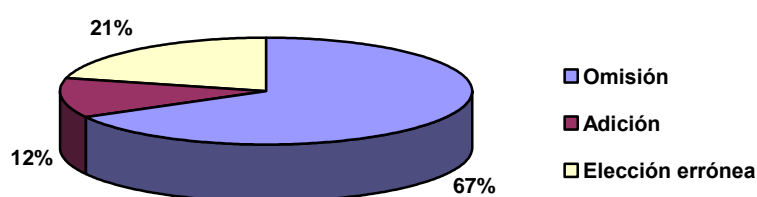


Gráfico 8. Valores y usos de las categorías: Preposiciones. Valores generales

Los demás errores en este apartado que se dieron en más que algún caso esporádico, los encontramos en las categorías siguientes: perífrasis verbales (4%), cambios de modo (5%), verbos reflexivos (*se* lexicalizado fijo) (6%) y preposiciones con valores idiomáticos (9%).

Los errores en la formación de las **perífrasis verbales** se producen debido tanto a la omisión, como a la adición y elección errónea de los elementos. Podemos observarlo en los ejemplos siguientes:

*Cuando ha venido en el restaurante dejó de *leyendo.*

*Para ella parece injusto que ella tiene * limpiar todo.*

Entre los errores de cambios de modo en las oraciones simples y principales hemos incluido solo los casos en los que los alumnos usaron la persona gramatical correcta pero el modo equivocado, sin embargo, no excluimos la posibilidad de que en algún caso el error haya sido solo de paradigma. En el corpus se pueden encontrar ejemplos siguientes:

*El *decida comprar a esa novela.*

**Limpie el sudor con su pañuelo.*

*Se *ponga el delantal.*

Otra subcategoría llamativa son los verbos reflexivos, es decir, el uso del pronombre *se* **lexicalizado fijo**, en la cual se han detectado tanto los casos de adición como de omisión. Sin embargo, aunque cuantitativamente forman una subcategoría más amplia que los errores (léxicos) de uso del pronombre *se* como modificador léxico, parece que los verbos reflexivos en general no representan un punto muy problemático para los estudiantes croatas de ELE aunque fácilmente podríamos suponerlo si recordamos que algunos verbos reflexivos españoles no tienen valor reflexivo en el croata y vice versa. Aquí presentamos algunos ejemplos de ese tipo de error gramatical:

*Se *apareció muy orgulloso y la mujer fue sorprendida.*

*Se *vuelve a abrir la puerta.*

** Ha detenido y comenzó la cena en el restaurante.*

*El * duerme pero después de un tiempo * despierte.*

El uso de las **preposiciones en las construcciones idiomáticas**, es decir, en ciertas frases adverbiales o en situaciones donde forman parte de ciertos lexemas verbales o vienen regidos por determinados verbos, es mucho más restringido que el uso de las preposiciones con valores generales, por lo cual no sorprende el porcentaje menor de este tipo de errores. Sin embargo, aquí también encontramos ejemplos llamativos:

*Empezo * comer y ellos brindan.*

*Ella le dice que se va a enamorar **en** ella.*

La subordinación ocupa el 21% de los errores gramaticales. En la concordancia de tiempos en las frases subordinadas destacan dos oposiciones que provocan la mayoría de los errores en subordinación (73%): la primera es la oposición entre los modos indicativo y subjuntivo (48%), mientras que la segunda se refiere a la oposición entre el presente y el pasado (25%). Estos errores se deben principalmente a la gran diferencia entre los sistemas lingüísticos del español y el croata, por lo cual el proceso de la interiorización de las reglas de subordinación requiere bastante tiempo.

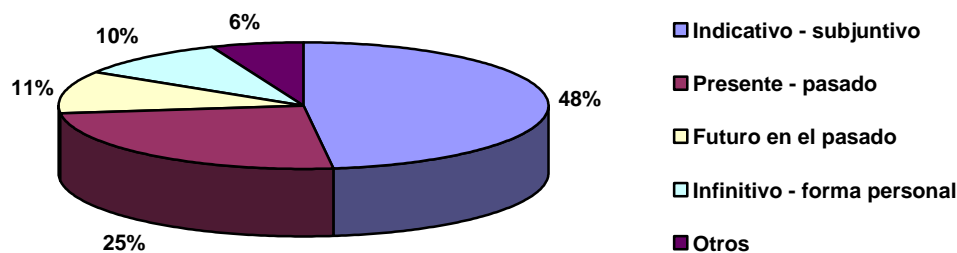


Gráfico 9. Errores gramaticales. Subordinación: Concordancia de tiempos

En el caso del subjuntivo, los alumnos suelen sustituirlo con alguno de los tiempos del indicativo u otras estructuras más simples, como en los casos siguientes:

*Al camarero parece muy extraño que Carlos se *desmaya.*

*Fue increíble que el *pudo leer mientras comer.*

*Alberto viene a la adivina para que *predecir el futuro.*

Hablando de la subordinación, no podemos olvidarnos de la concordancia temporal en el español, que para los alumnos croatas resulta difícil ya que no existe en el croata. Por eso podemos encontrar producciones como las que siguen:

*La dijo que *vea la tele y que el *va a llevar todo a ella cuando *esta listo.*

*La aseguró que no *hay ningún problema.*

En la categoría de la subordinación figuran también los errores de oposición infinitivo – forma personal (10%) y los relacionados a la expresión del futuro en el pasado (11%). Sin embargo, esos últimos dos grupos de errores parecen ser errores individuales, dado que se pueden encontrar con frecuencia solo en unas pocas redacciones de nuestro corpus, mientras que la mayoría de los alumnos aplica esas reglas consistentemente.

6.3.3. Distribución de los errores léxicos

Los errores léxicos (N = 53) constituyen el 11% del total de errores encontrados. Dentro de ellos distinguimos entre los relacionados con el significante, es decir, los errores léxicos formales (N = 6) y los que se refieren al significado (N = 48).

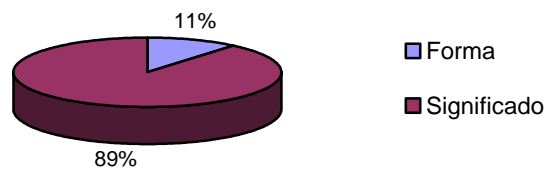


Gráfico 10. Distribución de los errores léxicos

Dado que los errores formales representan solo el 1,3% del número total de errores en el corpus, representaremos en más detalle los errores de significado, que alcanzan el 9,8% del total. Podemos concluir que el significado de verbos representa una fuente de errores mucho más significativo que la formación de los mismos, donde encontramos solo algunos casos esporádicos.

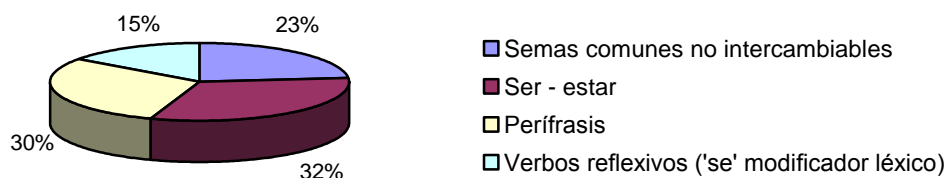


Gráfico 11. Distribución de los errores de significado

Las categorías que provocan un gran número de problemas entre los errores de significado son los verbos *ser* y *estar* (32%) y el uso de perífrasis o expresiones analíticas que sustituyen a un lexema (o sintagma) desconocido o dudoso (30%). En cuanto a la oposición *ser/estar*, se trata de errores de elección falsa que se deben, por lo general, al problema que tienen los alumnos en distinguir entre las características permanentes y temporales o circunstanciales, cuando más frecuentemente intercambian *estar* por *ser*.

*Marido aparece muy orgulloso y ella *es sorprendida.*

*Quando *fue listo, comieron y brindaron.*

**Fue muy cansado y se sintió en la silla.*

Otro grupo interesante son las **perífrasis**. Se trata de errores llamativos ya que por un lado implican deficiencias en el conocimiento lingüístico, pero por otro lado nos demuestran el proceso activo de formación de hipótesis sobre el funcionamiento de la L2.

*Se acostó porque ***estaba miedo**.*

*Salió por la noche y ***había seguro de que** alguien siguió el.*

****Ha hecho limpiar** los platos.*

En cuanto a los problemas de **semas comunes pero no intercambiables** en el contexto dado (23%), no se han detectado errores llamativos en un determinado campo semántico, por lo que podemos concluir que se trata de casos esporádicos y de errores más bien individuales. Los errores en el uso de los **verbos reflexivos** donde el pronombre *se* figura como el modificador léxico (15%) representan el área menos problemática en cuanto a los errores de significado.

6.3.4. Distribución de los errores discursivos

Los errores discursivos que hemos observado desde la perspectiva del uso de los verbos se limitan a los problemas relacionados con el uso de los tiempos y aspectos que resultan en alternancias de tiempos injustificadas, alteraciones semánticas y cambios de perspectiva a lo largo de la narración. En lo que se refiere a nuestro corpus, al hablar de los errores discursivos nos referimos principalmente a las cuatro categorías siguientes que figuran ya en el apartado dedicado a los errores gramaticales: las oposiciones entre el pretérito indefinido y el imperfecto y entre el pretérito perfecto y el imperfecto, junto con las confusiones entre el presente y el pasado, tanto en las oraciones compuestas coordinadas como subordinadas.

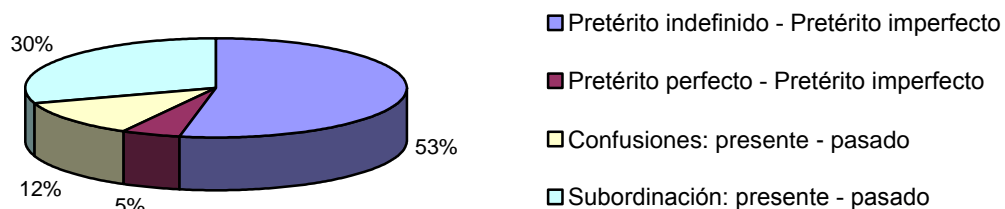


Gráfico 12. Distribución de los errores discursivos

Más de la mitad de los errores discursivos (53%) se deben a las confusiones entre el pretérito indefinido y el imperfecto. Para los alumnos croatas, que no poseen esta distinción

en su L1, el uso de esos tiempos verbales es muy costoso de superar. Los errores se producen tanto por el uso del imperfecto en la sucesión narrativa de las acciones centrales y acabadas, como por el uso del indefinido en las partes descriptivas y explicativas.

*Después ***tomaban** el postre y ***bebían** el café.*

*Me lo gustó una novela de suspenso, y ***decidía** comprar la.*

*La mujer ***espero**, veía la tele, ***estuve** muy nerviosa.*

Otro grupo llamativo son las alternancias injustificadas de los tiempos del presente y pasado en las frases subordinadas (30%). Aquí otra vez podríamos decir que los errores se producen por la diferencia en los mecanismos de subordinación entre la L1 y la L2. En el croata, la oración principal en el pasado no requiere la concordancia temporal en la oración subordinada, por lo que la concordancia resulta también una de las áreas más difíciles de superar para los estudiantes croatas, como lo demuestran también los ejemplos siguientes:

*Ella pensó que ***es** una buena idea ponerse el delantal.*

*Dijo al marido que el ***debe** ayudar.*

*Decidió que ***va** a comprar el libro.*

*Su marido dijo que ella no ***tiene** que hacer nada.*

6.4. Resultados basados en el criterio comunicativo

Después de la presentación de los resultados según el criterio lingüístico, queremos dar una visión global de la gravedad de los errores detectados desde el punto de vista comunicativo. Para hacerlo trataremos de distinguir entre los errores locales y globales, para establecer si el carácter de los errores en el uso de los verbos detectados afecta o no de modo significativo la transmisión de los mensajes en las producciones de los alumnos croatas de ELE.

Recordamos que hemos definido los errores globales como errores que afectan a toda la oración de forma global y causan una ruptura en la comunicación por su inaceptabilidad e impropiedad. Por lo tanto, los errores globales son normalmente de carácter léxico, sintáctico o discursivo. La mencionada ruptura en la comunicación en muchos casos puede resolverse si nos apoyamos en el contexto del mensaje a la hora de “descifrar” el “código” comunicativo de

los enunciados ambiguos o impropios. Sin embargo, aunque no siempre imposibiliten la comunicación, los errores globales seguramente la dificultan o, por lo menos, la entorpecen.

Por otro lado, los errores locales no impiden la comprensibilidad del mensaje puesto que normalmente se trata de errores que no producen ambigüedades significantes y se refieren solo a cierto elemento de la frase, por lo que por sí mismos no bastan para dificultar la transmisión del mensaje.

Al hablar sobre el criterio comunicativo en la clasificación de los errores, hemos notado dos cosas importantes. Primero, hemos de recordar que el criterio comunicativo valora la comprensibilidad del mensaje, lo que implica que la gravedad del error tiene un valor relativo. Eso significa que no se trata de un criterio completamente objetivo, ya que los criterios dependen de los que valoran los errores y de su distinción propia entre lo que rompe la comunicación y lo que no. Segundo, los estudios de los efectos comunicativos todavía están en sus inicios ya que resulta bastante difícil establecer una clasificación objetiva, por lo cual normalmente se ven basados en taxonomías gramaticales, como también es el caso en nuestra investigación. Por eso queremos mencionar que en este trabajo tampoco nos aventuraremos a estudiar detalladamente los efectos comunicativos de los errores en el uso de los verbos. Sin embargo, visto que existe la necesidad del desarrollo de esta área en los estudios contemporáneos de AE, ofrecemos aquí nuestra clasificación básica de los errores detectados para establecer qué tipo de error prevalece y ver si podemos sacar de esos resultados algunas conclusiones relevantes para la práctica didáctica.

Los errores globales engloban en nuestra propuesta los errores que ya hemos clasificado como errores léxicos (de forma y de significado) y los errores discursivos. Recordemos que los últimos se refieren a los errores más bien sintácticos e incluyen los problemas en las oposiciones: pretérito indefinido/pretérito imperfecto y pretérito perfecto/pretérito imperfecto, tanto como las confusiones de tipo presente/pasado. Esos errores provocan alteraciones semánticas, aspectuales y modales, cambios de perspectiva a lo largo de la narración y alternancias de tiempos injustificadas debido a una carencia lingüística, y no a una intención estilística.

El resto de los errores detectados han sido clasificados como errores locales. Se trata en general de errores morfosintácticos y gráficos entre las cuales encontramos, por ejemplo, los errores de paradigmas verbales, la falta de concordancia o los problemas en el uso de las preposiciones.

Del total de 469 errores detectados en el corpus, 350 errores son locales, mientras que 119 son globales. Eso implica que en la mayoría de los casos la transmisión del significado de

los enunciados de los alumnos no ha sido afectada gravemente por los errores, aunque no debemos subestimar el número de errores globales. El siguiente gráfico nos presenta la distribución de todos los errores en el uso de los verbos detectados en el corpus según el criterio comunicativo:

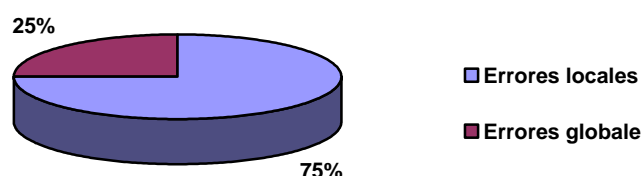


Gráfico 13. Distribución de los errores en el uso de los verbos según el criterio comunicativo

Podemos concluir que un 75% de los errores en el uso de los verbos son errores **locales**, que no provocan grandes distorsiones en la comunicación. Para demostrar que esas producciones (mejor dicho, el uso del sistema verbal en ellas) no resultan ininteligibles, observaremos algunos ejemplos típicos.

- 1) ****Leia** mientras colgaba el sombrero.*
- 2) *Puede ser que ***ve** el capítulo muy interesante.*
- 3) ** Gusta que no tiene * hacer nada.*
- 4) *Ella le ***conta** que va a estar en el hospital.*
- 5) *Ella le dice que va a casar* con ella.*

Estos cinco errores locales, como vemos, no provocan distorsiones grandes en la comunicación. En el primer ejemplo, el verbo **leia* no lleva tilde, pero el mensaje resulta obvio. Se trata de dos acciones simultáneas y se puede reconocer la intención principal detrás del enunciado a pesar del error en la acentuación. En el segundo caso encontramos un ejemplo de un problema típico para los alumnos croatas, el modo subjuntivo (es decir, su ausencia en lugares donde debería usarse). Obviamente el estudiante ha recurrido al uso del modo indicativo evitando aplicar la regla sobre el uso del modo subjuntivo en las oraciones subordinadas introducidas por expresiones de tipo *puede/puede que*. Sin embargo, no podemos decir que el mensaje resulte incomprensible. En el tercer ejemplo tenemos dos errores locales. Primero, la ausencia del pronombre átono de complemento, y segundo, la ausencia del nexo en la formación de la perífrasis verbal. A pesar de que tengamos casos de

ausencias, que, a primera vista a lo mejor podrían implicar un problema más grave en la comprensión del mensaje, en realidad no podemos decir que el enunciado resulte ininteligible de manera que recorte la comunicación. En el cuarto ejemplo otra vez aparece un área en la que los errores locales se producen con mucha frecuencia. Se trata de los paradigmas verbales. Debido a la gran complejidad de la flexión verbal de la lengua española, los errores se producen tanto en los verbos regulares como en los irregulares, pero, otra vez, estos errores afectan exclusivamente a los verbos en cuestión, sin irrumpir en la lógica de la oración en total. En el último ejemplo notamos la ausencia del pronombre *se* al utilizar el verbo reflexivo. Este error indica verdaderamente a las deficiencias en el conocimiento lingüístico del estudiante, sin embargo, no produce ninguna ambigüedad en cuanto a la intención comunicativa de la oración en cuestión.

Los demás errores (25%) son de carácter **global** y se deben a problemas más complejos en el uso de los verbos. Aunque su número no es tan grande, se trata de errores significativos que muestran el desarrollo de la IL en un nivel intermedio, en el que los alumnos se enfrentan con la dificultad de expresar todo lo que quieren de manera adecuada, puesto que sus recursos lingüísticos, pragmáticos y estilísticos todavía no están a un nivel que les posibilite esa libertad. Algunos ejemplos típicos de los errores globales son los siguientes:

- 1) **Fue muy cansado y se **sentió** en la silla.*
- 2) *El hombre finalmente ***se apore**.*
- 3) ****Espera en la** sofá cuando el hombre ***cocinaba**.*
- 4) *El camarero ***estaba pasando** con las bebidas y ***es** normal que ese hombre quería beber un refrescante.*
- 5) *Un día cuando desayunaba en el restaurante, el camarero ***venía** y ***abría** la botella cerca de mi oreja.*

En los ejemplos 1 y 2 encontramos errores discursivos léxicos. En el primer caso se trata del uso erróneo de los verbos *ser* y *estar*, ya que una característica temporal (o circunstancial) se confunde con una característica permanente, provocando así problemas para el receptor del mensaje quien debe esforzarse para resolver la ambigüedad y llegar hasta la intención original del emisor. En el segundo caso podemos ver el esfuerzo del estudiante para transmitir un significado cercano al del verbo *derretir* poniendo en marcha su conocimiento previo y optando por una forma que probablemente corresponde al verbo *evaporar*. Obviamente, la deficiencia del conocimiento lingüístico en este caso provoca una ruptura

bastante grande en la comunicación, ya que el receptor del mensaje debe tratar de “descifrar” su contenido. En los ejemplos siguientes (4 y 5) notamos problemas en el paso del presente al pasado (y viceversa) en las oraciones compuestas coordinadas y subordinadas. Aunque el uso del presente histórico es un recurso estilístico frecuente, en nuestro corpus, no se han notado casos que impliquen su uso consciente, por lo que evidentemente se trata de errores discursivos, es decir, de errores globales que influyen en la lógica general del enunciado. El último ejemplo se refiere a la oposición entre el aspecto verbal perfectivo e imperfectivo. Los verbos *venir* y *abrir* obviamente se refieren a acciones centrales y acabadas, sin embargo, en la forma en la que figuran en la oración implican una acción en desarrollo. Otra vez el receptor del mensaje tiene la tarea de interpretar la intención comunicativa original debido a la lógica distorsionada del enunciado.

6.5. Discusión

Después de exponer los resultados de la investigación, pasamos ahora a la interpretación y la explicación de las mismas de acuerdo con los objetivos generales y específicos de la investigación.

El objetivo general de la investigación ha sido extraer del corpus analizado todos los errores relacionados con el uso de los verbos en la expresión escrita que cometen los alumnos croatas de ELE del nivel B1 y detectar las áreas lingüísticas a las que se deben los errores más frecuentes de ese tipo. Los resultados obtenidos muestran que para los alumnos croatas del nivel B1 las áreas más problemáticas son: los paradigmas verbales, el uso del pronombre átono de complemento, los tiempos del pasado (especialmente la oposición pretérito indefinido / pretérito imperfecto), el uso de las preposiciones regidas por los verbos y la oposición indicativo/subjuntivo en las oraciones subordinadas. Basándonos en las investigaciones previas de la IL de los alumnos croatas de ELE, partimos de la hipótesis que los errores más frecuentes en el uso de los verbos provienen de las áreas siguientes: el uso de los tiempos del pasado, el modo subjuntivo, el contraste entre *ser* y *estar* y el uso de las preposiciones regidas. Comparando los resultados con la hipótesis observamos que cuantitativamente coinciden en todos los puntos menos el uso de los verbos *ser* y *estar*, que no figura entre los errores más frecuentes en el corpus analizado; sin embargo, figura como una de las categorías más llamativas entre los errores léxico-semánticos. Además de eso,

nuestros resultados indican otras dos áreas que no figuran en la hipótesis: los paradigmas verbales y el uso del pronombre átono de complemento.

Hemos visto que los **errores gráficos** ocupan solo un 8% del número total de los errores en el uso de los verbos. Un 78% de ellos se producen por la omisión (y, en pocos casos, adición) de la tilde, lo que no sorprende, puesto que la tilde no existe en la lengua croata. Aunque se trate del error gráfico más frecuente en el uso de los verbos, ese tipo de error no se ve significativamente representado en el número total de los errores, por lo cual no podríamos decir que forma un área muy problemática.

Como ya hemos mencionado, los **errores gramaticales** son los más frecuentes en cuanto al uso de los verbos. El 14% de ellos son errores en los paradigmas verbales, normalmente de los verbos irregulares. Las alteraciones vocálicas de la raíz y la diptongación resultan bastante difíciles para los alumnos croatas, lo que a menudo tiene como consecuencia la hipergeneralización de las reglas. El problema en este caso tiene dos facetas. Por un lado tenemos la complejidad de la morfología verbal del español, que requiere bastante esfuerzo de los alumnos si quieren superarla. Por otro lado, no hay que olvidar que para muchos de los alumnos las dos horas lectivas a la semana que tienen de español son la única exposición que tienen a esa lengua, lo que obviamente no basta. La morfología verbal debe ser aprendida, pero también utilizada. Solo así puede dejar de ser una fuente de errores, ya que a través del uso las formas pueden interiorizarse de modo que no se sientan como problemáticas en la comunicación.

Otros errores gramaticales llamativos son los relacionados con el uso de los tiempos del pasado. La mayoría de ellos se producen debido a la elección falsa entre el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto. La distinción que se produce en la lengua española entre esos dos tiempos es bastante compleja y difícil de interiorizar debido a las implicaciones aspectuales y estilísticas que posee. Los aspectos perfectivo e imperfectivo existen también en la lengua croata, sin embargo, el modo de expresarlos es diferente dado que, por lo general, los prefijos son los que indican el aspecto del verbo croata. Si recordamos que en la lengua croata el uso de los tiempos pasados está reducido al uso de un solo tiempo pasado, no extraña que esa área resulte tan problemática para los alumnos croatas. En la práctica, las oposiciones entre los tiempos del pasado a menudo se representan con la ayuda de esquemas y ejercicios que los siguen, ofreciendo una imagen a veces simplificada de lo que en realidad representa el uso de los tiempos pasados. Puede que la reducción de las reglas de su uso ayude en un primer instante, pero el uso de los tiempos del pasado debe ser fomentado más en la comunicación libre en el aula, lo que facilitaría la comprensión e interiorización de su valores y su uso en

contextos reales, donde los alumnos se enfrentarían con más matices distintos y no solo con algunas de las diferencias básicas expuestas en los esquemas iniciales.

Dos grandes grupos de errores gramaticales destacan entre los problemas relacionados con la subordinación, es decir, con la concordancia de tiempos en las oraciones subordinadas: la oposición indicativo/subjuntivo y la oposición presente/pasado. Esos errores se deben principalmente a las diferencias entre los sistemas lingüísticos de la L1 y L2. El uso del modo subjuntivo presenta un obstáculo para los alumnos croatas dado que se trata de un concepto cuyos usos y valores no encuentran en su L1. Por lo tanto, el proceso de su interiorización requiere bastante tiempo. Los alumnos acuden a la omisión del verbo o a la sustitución del subjuntivo con algún tiempo del indicativo u otras estructuras más simples. Similar a lo que hemos concluido en cuanto a los tiempos del pasado, debería fomentarse el uso del modo subjuntivo en la práctica libre para que los alumnos integren de manera más natural el conocimiento teórico. Un fenómeno similar es la concordancia temporal en las oraciones subordinadas donde el verbo principal del que depende la frase subordinada está en el pasado. En el croata no existen reglas de concordancia similares, por lo cual se producen muchos errores debido a la interferencia de la L1. Sin embargo, a diferencia de los tiempos del pasado y el modo subjuntivo, que requieren de mucho esfuerzo por parte de los profesores y los alumnos, este último tipo de error, aunque también provocado por interferencia de la L1, se debe por parte a la simple ignorancia o aplicación incompleta de las reglas, puesto que aquí no se entra a un terreno semántico más profundo como en el caso de los tiempos verbales y el uso del modo subjuntivo, donde la complejidad de su uso no puede reducirse a unas reglas claras, como es el caso si hablamos de las reglas de subordinación y concordancia temporal.

Sorprende también el gran número de errores en el uso del pronombre átono de complemento, donde en la mayoría de los casos hablamos de errores de omisión. Aquí no podemos hablar de errores de interferencia, puesto que no se trata de conceptos desconocidos o lejanos para los alumnos croatas. Hemos detectado casos en los que el error se debe simplemente a la aplicación incompleta de las reglas; sin embargo, puede que muchos de esos errores se deban a los procesos de aprendizaje y al estadio de la IL de un nivel intermedio, donde aparecen hipótesis nuevas acerca de las estructuras conocidas que van reinterpretándose según avanza el proceso del aprendizaje. Otra categoría interesante son los errores de omisión de las preposiciones con valores generales. Para muchos, el uso correcto de las preposiciones resulta difícil por lo general, debido a la ausencia de reglas fijas en cuanto a su uso. Es más, muchas veces las preposiciones utilizadas con un verbo en la L1 no es la misma que aquella que se utiliza con el verbo correspondiente en la L2. Sin embargo, las

preposiciones regidas por ciertos verbos generalmente se aprenden al mismo tiempo que los verbos en cuestión (por ejemplo, el uso de la preposición *a* con los verbos de movimiento), por lo cual su uso no debería ser muy problemático. Si sabemos que la omisión de la preposición *a* delante del complemento directo/indirecto es uno de los errores más frecuentes en esa categoría, podemos llegar a dos conclusiones. Primero, dado que un uso similar no existe en la lengua croata, el proceso de su interiorización todavía resulta difícil. Segundo, puesto que los casos en los que hemos encontrado errores en el uso de las preposiciones se refieren a un número restringido de usos que normalmente deberían ya estar superados en niveles más bajos que el B1, que es el nivel de los participantes, puede que las circunstancias del aprendizaje (pocas horas lectivas y, a lo mejor, problemas o malentendidos en el modo de enseñar) sean una de las causas importantes de esos errores.

Entre los **errores léxicos** destacan los de elección falsa entre los verbos *ser* y *estar* que, por lo general, se deben al problema de distinción entre las características permanentes y temporales o circunstanciales. Hemos ya notado que se suele cambiar *estar* por *ser*. Este problema surge principalmente porque en el croata existe un solo verbo que expresa los valores de ambos verbos españoles en cuestión. Por un lado sería justo definir esos errores como interlinguales, dado que la influencia obvia de la L1 es obvia; sin embargo, el número de los posibles usos y valores de los verbos *ser* y *estar* que los alumnos aprenden crece en cada nivel, por lo cual no es improbable que los errores se produzcan debido a razones intralinguales, características justamente de los aprendientes que ya han empezado a experimentar con las hipótesis sobre el funcionamiento de la L2.

Al hablar de los **errores discursivos** en el uso de los verbos, ya hemos afirmado que en este trabajo nos centramos solamente en los errores que se deben a los problemas en el uso de los tiempos y aspectos verbales, lo que implica que se trata, en realidad, de errores de carácter sintáctico. Sin embargo, ya hemos hablado de la complejidad de los errores discursivos y recordamos aquí otra vez que ellos se producen como resultado de dificultades en el uso de determinadas categorías y del desconocimiento de sus funciones discursivas. Por lo tanto, afectan la lógica de todo o parte del texto. Ya hemos hablado de los errores en cuestión al discutir los errores gramaticales pero, para resumir, cabe recalcar que, justamente en el caso de los errores discursivos, es de suma importancia lograr un buen equilibrio entre la interiorización de las reglas gramaticales y su aplicación en la comunicación, donde obtienen su sentido real y palpable. Si recordamos que los errores discursivos obstaculizan el proceso comunicativo de manera más profunda que, por ejemplo, los errores gráficos o morfológicos,

es obvio que debe prestárseles más atención en las clases cuyo objetivo principal es el logro de competencia comunicativa.

El análisis de errores no ha detectado errores de concordancia entre el sujeto y el verbo. En los estudios previos, ese tipo de error tampoco resultó frecuente en los alumnos croatas. Tampoco se han detectado errores gráficos de alteración del orden de las letras y de confusión de grafemas para el mismo fonema. Creemos que eso podría atribuirse al nivel intermedio de los alumnos, en el que ya han superado la mayoría de los problemas ortográficos en la L2. Los resultados demuestran también que los errores gráficos en general representan el grupo menos problemático en cuanto al uso de los verbos. Sin embargo, es bastante indicativo que se hayan encontrado errores en todas las demás áreas y en todas la subcategorías incluidas en nuestra taxonomía.

Dado que nos hemos centrado solamente en los errores en el uso de los verbos, hemos tratado de abarcar de manera bastante detallada todos los aspectos posibles en los que pueden producirse los errores de este tipo. El hecho de que se hayan detectado errores en prácticamente todas las áreas analizadas nos ha llevado a dos conclusiones. Primero, para los alumnos croatas, el sistema verbal español representa uno de los obstáculos más grandes en el aprendizaje de la L2. Eso se debe a la complejidad de ese sistema en la lengua española y a las diferencias múltiples en comparación con el sistema verbal croata. Segundo, el gran número de errores en el uso de los verbos demuestra también que los alumnos están formulando hipótesis sobre esa área tan compleja de la L2 que están aprendiendo. Las producciones erróneas indican un proceso activo en el que los alumnos tratan de usar su conocimiento, todavía no lo bastante amplio, para expresar de la mejor manera posible todo lo que quieren y alcanzar sus objetivos comunicativos. Esta es justamente una de las características principales de los niveles intermedios, como es el nivel B1 en el que se centra nuestro trabajo.

El segundo objetivo general de nuestra investigación era determinar el valor comunicativo de los errores en el uso de los verbos. En otras palabras, intentamos establecer, basándonos en la distinción entre los errores locales y globales, en qué medida esos errores impiden o no el proceso comunicativo. Teniendo en cuenta los estudios previos y la experiencia propia en la práctica didáctica, hemos formulado la siguiente hipótesis: los errores locales son más abundantes que los globales, por lo que el valor comunicativo de las producciones de los alumnos no se ve afectada de manera significativa.

Los resultados corroboran esta hipótesis puesto que los errores más numerosos han sido errores locales, mientras que la proporción de errores globales encontrados fue del 25%.

Eso quiere decir que, a pesar de un gran número de errores en el uso de los verbos en total, su uso erróneo por lo general no afecta el valor comunicativo de las producciones, que resultan lo suficientemente comprensibles. Sin embargo, no hay que olvidar que se han detectado bastantes errores globales que sí afectan la comunicación causando rupturas y ambigüedades, lo que obviamente implica que los mensajes no siempre se transmiten o que, por lo menos, existen dificultades a la hora de interpretarlos.

Sin embargo, antes de evaluar los errores según el criterio comunicativo (aunque también puede aplicarse a los demás criterios de clasificación de errores), hay que preguntarnos: ¿qué nivel de competencia comunicativa puede obtener el aprendiente (sobre todo en un contexto exclusivamente institucionalizado)? y ¿es posible ser hablante nativo ideal de varias lenguas? En este trabajo no se ha analizado la producción de los estudiantes en total, pero dado que los errores en el uso de los verbos en todas las investigaciones de la IL de los estudiantes croatas son los más frecuentes, creemos que podemos por lo menos ofrecer algunas conclusiones básicas en cuanto a la competencia comunicativa.

El corpus usado, como sabemos, consiste de los trabajos de los estudiantes del último curso de la escuela secundaria. Para la mayoría, esa será la última vez que aprendan español en un contexto institucionalizado (recordamos que lo aprenden como segunda lengua extranjera, después del inglés). Ahora bien, hemos visto que sus producciones por lo general resultan inteligibles, sin embargo, aparecen también errores que producen el recorte de comunicación. Obviamente, teniendo en cuenta que su nivel del conocimiento es B1, es decir, un nivel intermedio, no podemos hablar de un nivel perfecto de la competencia comunicativa. Pero, ¿importa eso? ¿Es justo esperar de los estudiantes que aprenden la L2 en circunstancias similares que alcancen un nivel similar al de los hablantes nativos?

En primer lugar, creemos que el fomento de la competencia comunicativa debería ser el foco de la práctica didáctica. Sin embargo, si sabemos que el aprendizaje institucionalizado en las escuelas secundarias croatas consiste de dos horas lectivas por semana, no podemos esperar resultados ideales. Las expectativas deben ser más realistas. Hay que tener en cuenta las necesidades y expectativas de los estudiantes mismos y formar criterios para valorar su competencia comunicativa que se basen en ellas. En este caso, los resultados han demostrado que los estudiantes, por muchos y varios errores que cometan, son capaces de producir enunciados que en la mayoría de los casos resultan bastante inteligibles y no rompen el proceso comunicativo, por lo cual creemos que su competencia comunicativa resulta suficiente para sus necesidades y nivel de conocimiento. Claro, no queremos decir que debamos estar contentos con lo “suficiente” ni que los errores importen poco. Por eso creemos

que sería oportuno aplicar en la práctica didáctica las propuestas del enfoque comunicativo moderado que sugiere el fomento de la competencia comunicativa dando al mismo tiempo lugar al desarrollo del conocimiento de los contenidos lingüísticos importantes, ya que el conocimiento deficiente de los mismos puede, como hemos visto, resultar en errores graves, es decir, errores que dificultan o incluso impiden el logro del objetivo principal – la comunicación efectiva.

El tercer objetivo general de nuestra investigación era comparar los resultados con los estudios anteriores, los de Santos Gargallo (1990), Kočman (2011), Blažević (2013) y Turkalj (2014). Una comparación paralela resulta en cada caso imposible, debido, por un lado a las diferencias en tipologías y, por otro, al hecho de que en nuestra investigación el foco se centra en el uso de los verbos, y no en la producción total de los alumnos. Además, Blažević (2013) toma la expresión oral como punto de partida para su investigación, lo que puede influir en la ocurrencia y frecuencia de ciertos tipos de errores. Sin embargo, podemos observar puntos en los que coinciden para establecer si nuestros resultados corroboran algunas de las investigaciones previas en cuanto a los mayores problemas relacionados con el uso de los verbos y si aparecen algunos hallazgos nuevos. Dado que en los estudios anteriores no se han hecho distinciones detalladas en el uso de preposiciones y pronombres y dado que no está claro cuáles de ellos se refieren al uso de esas categorías en relación con el sistema verbal, no vamos a comparar esos datos en detalle para no sacar conclusiones precipitadas.

Santos Gargallo (1990) destaca los tiempos del pasado (sobre todo el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto) y el uso del subjuntivo como las áreas más problemáticas en el uso de los verbos. Los resultados de nuestra investigación lo corroboran, ya que estos dos grupos de errores resultan cuantitativamente llamativos. La concordancia en la persona gramatical, de la misma manera que en nuestro trabajo, resulta un área poco problemática. Los errores en el uso de los verbos *ser* y *estar* (y *haber*) no son muy frecuentes, pero resultan, sin embargo, significativos, ya que se trata de errores complejos que dificultan la distinción entre varios valores semánticos. Lo mismo podemos decir para este tipo de error si observamos nuestros resultados. En ambas investigaciones se han encontrado relativamente pocos errores en formas impersonales y verbos reflexivos.

Kočman (2011) observa en su investigación solo errores gramaticales, y en cuanto al uso de los verbos también destaca la oposición entre el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto como uno de los puntos más problemáticos. Otro punto llamativo nuevamente es el uso del subjuntivo, que también ha resultado problemático en nuestra investigación. Entre los errores gráficos, menciona que el uso de la tilde es una de las mayores fuentes de errores,

lo que también podemos comprobar en nuestros resultados. Nosotros no hemos notado problemas con el uso de los verbos reflexivos en infinitivo, donde no se cambia el pronombre de acuerdo con la persona gramatical, si bien sí hemos apreciado varios casos en los que se aprecia una ausencia del pronombre reflexivo por influencia de la L1. Los errores en el uso de *ser* y *estar* también representan, igual que en nuestra investigación, una fuente destacable de errores verbales. Hemos encontrado solo cuatro ejemplos de confusiones verbales entre la 1ª y la 3ª persona del pretérito indefinido que menciona Kočman en su investigación. Por lo tanto, creemos que podría tratarse de errores individuales, y no generales, como lo definen Fernández Coronado y Sesmilo Pina (2006), a cuyo trabajo se refiere Kočman (2011).

Blažević (2013) destaca la elección errónea de los tiempos del pasado como uno de los errores verbales más frecuentes. También menciona los errores morfológicos, donde nosotros hemos encontrado un número llamativo de errores. Otro error verbal que se produce con frecuencia es la elección incorrecta de los modos de indicativo y subjuntivo. Blažević señala también errores que se corresponden con las llamadas confusiones verbales en Kočman (2011), pero se trata de errores esporádicos. A la elección errónea entre *ser* y *estar* se debe el 46% de los errores léxico-semánticos en la investigación de Blažević, lo que se corresponde a la perfección con nuestros resultados.

Turkalj (2014) reconoce el uso de la tilde (o, mejor dicho, la omisión de la misma) como uno de los puntos más problemáticos para los estudiantes croatas. Nuestros resultados (aunque se refieren a los verbos) corroboran sus hallazgos, ya que la gran mayoría de los errores gráficos en nuestro trabajo se debe a la misma fuente. Los tiempos del pasado y los problemas en la oposición de los modos de indicativo y subjuntivo no figuran en la investigación de Turkalj como significativos, debido al nivel inicial de los participantes. El uso de *ser* y *estar* y las confusiones en el uso de los verbos reflexivos (que en el croata no lo son), en Turkalj, como también en otras investigaciones, parecen ser dos fuentes importantes de errores. El uso de los verbos reflexivos no ha provocado errores muy frecuentes en nuestra investigación, si bien los verbos *ser* y *estar* sí que parecen ser problemáticos.

En cuanto a los errores relacionados con algunos usos específicos de las preposiciones y pronombres que nosotros hemos incluido en la investigación, notamos que todas las autoras señalan problemas en esas áreas (por ejemplo, elección errónea de la preposición con verbos de movimiento u omisión de la preposición *a* con el complemento directo e indirecto), pero, como ya hemos comentado, por las diferencias taxonómicas resulta básicamente imposible comparar estos resultados. Otro punto importante en nuestra investigación lo representan los problemas de concordancia temporal, aunque nuevamente, debido a

taxonomías distintas, resulta imposible establecer el papel de la subordinación como tal en los errores en el uso de los verbos en las investigaciones anteriores. Finalmente, las investigaciones previas no mencionan los errores discursivos, salvo la de Turkalj (2014) donde tampoco tienen un papel importante. Sin embargo, podemos concluir que los resultados coinciden en líneas generales, corroborando que los errores muy frecuentes se deben a problemas con los verbos *ser* y *estar*, tiempos del pasado y modo subjuntivo. Esto, en realidad, no sorprende mucho, dado que en cada uno de estos tres casos los estudiantes croatas se ven confrontados con conceptos que no tienen correspondientes directos en su L1. Distinguir entre los valores de los verbos *ser* y *estar*, emplear el tiempo del pasado adecuado para expresar la intención comunicativa e interiorizar el uso del modo subjuntivo demanda bastante tiempo para su asimilación y crea problemas incluso entre los estudiantes de niveles intermedios. Además, debido a esta complejidad obvia de los contenidos mencionados, no es realista suponer que exista una manera de exponerlos de modo que abarque todas las posibilidades y matices que existen en la lengua en uso, por lo que el proceso de aprendizaje tiene que avanzar gradualmente, abarcando cada vez más usos y valores posibles. Por lo tanto, una enseñanza equilibrada y realista, que fomente tanto el desarrollo de la competencia lingüística como de la competencia comunicativa, podría resultar beneficiosa, lo que podría reflejarse también en los resultados de los estudios sobre los errores de los estudiantes croatas de ELE.

6.6. Conclusión de la investigación

En esta investigación hemos intentado obtener un panorama general de los errores relacionados con el uso de los verbos en la IL de los estudiantes croatas del nivel B1. Hemos tratado de detectar las áreas más problemáticas y evaluar los errores desde una perspectiva comunicativa.

El AE ha comprobado que las áreas de mayor dificultad para los alumnos croatas de ELE en cuanto al sistema verbal son: el uso de los tiempos de pasado, el modo subjuntivo, el contraste de los verbos *ser* y *estar* y el uso de las preposiciones regidas por verbos. Además, se han encontrado muchos errores en los paradigmas verbales y en el uso del pronombre átono de complemento.

No ha sido una tarea fácil comparar objetivamente los resultados de las investigaciones anteriores con los de la nuestra, debido, en primer lugar, a diferentes puntos de partida. Mientras que nosotros observamos detalladamente el sistema verbal (y las

categorías estrechamente relacionadas con el uso del mismo) en la IL de los estudiantes, las demás investigaciones tomaron en cuenta la totalidad de las producciones de los estudiantes, ofreciendo así una perspectiva más global. No obstante, hemos notado que algunos hallazgos básicos se repiten en todas: los verbos *ser* y *estar*, los tiempos del pasado y el modo subjuntivo aparecen en todas las investigaciones, incluida la nuestra, como fuentes importantes de errores verbales. Sin embargo, no hemos podido sacar conclusiones más concretas, principalmente debido a las diferencias en las taxonomías al respecto de las subcategorías analizadas. La taxonomía aplicada en este trabajo engloba una gran variedad de subcategorías para ofrecer una perspectiva detallada en cuanto al uso de los verbos, por lo que podría ser de ayuda para investigaciones futuras que analicen este aspecto de la IL de los hablantes no nativos, tal vez en otros niveles o con otra L1.

Uno de los objetivos de nuestra investigación ha sido ofrecer una idea general sobre el valor comunicativo de los errores detectados. Hemos basado nuestra hipótesis en que los errores locales son más abundantes que los globales en las conclusiones de las investigaciones anteriores y en la experiencia propia de la práctica didáctica. Esta hipótesis también ha sido comprobada en la investigación; los errores locales resultan mucho más frecuentes que los globales. Por lo tanto, la comprensibilidad de las producciones de los estudiantes no se ve afectada significativamente. Sin embargo, teniendo en cuenta que un cuarto de los errores son errores globales, hemos concluido que la aplicación de los postulados del enfoque comunicativo moderado podría resultar útil y efectiva para lograr una reducción del número de errores más frecuentes, tanto locales como globales, ya que ofrece una visión del idioma como sistema reglado de signos y herramienta de comunicación. Para presentar los errores desde una perspectiva comunicativa hemos utilizado unas pautas bastante generales que se hayan en la literatura temática (hemos ya comentado que se trata de un territorio bastante nuevo en las investigaciones de la IL de los hablantes no nativos), por lo que la distinción que hacemos entre los errores locales y globales en el uso de los verbos presenta un intento de formulación más precisa de esa taxonomía básica, que podría servir como punto de referencia para investigaciones futuras sobre el valor comunicativo de los errores en la IL.

7. CONCLUSIÓN

En los estudios la IL de los hablantes no nativos y la actitud hacia los errores ha evolucionado progresivamente durante las últimas décadas. De una visión negativa y el fomento del aprendizaje sin errores, hemos llegado a la valoración positiva del error como elemento inherente y necesario en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Para los investigadores del proceso, los errores marcan pautas importantes a través de las cuales sacar conclusiones sobre los procesos internos del aprendizaje de lenguas, las áreas problemáticas en el proceso y las causas de esas dificultades. La aparición del modelo del AE representa un punto clave en ese desarrollo, ya que por primera vez los errores empiezan a observarse como útiles en el proceso de aprendizaje para todos los participantes en el mismo. Hoy en día existe la necesidad de difundir esta visión positiva en las aulas, donde, desafortunadamente, el error todavía se siente por parte de los alumnos como fuente de ansiedad. Los profesores, por mucho conocimiento teórico que posean, todavía no han renunciado por completo a las connotaciones negativas de los errores de sus estudiantes. Es natural que los cambios no sean tan rápidos, sin embargo, dado que los enfoques contemporáneos comunicativos en la enseñanza de lenguas extranjeras parecen estar cada vez más presentes en las aulas, es de esperar que su influencia siga aumentando.

Nosotros hemos tratado de usar la metodología del AE para investigar los errores más frecuentes en el uso de los verbos en los estudiantes croatas de ELE. De la experiencia propia y de lo que nos han mostrado los estudios anteriores, esa área lingüística provoca un gran número de errores, por lo cual nuestro objetivo era centrarse exclusivamente en esa área tan llamativa para observar en detalle dónde se producen los errores más frecuentes y más graves. La investigación nos ha mostrado que los estudiantes croatas del nivel B1 incurren en errores variados y múltiples relacionados con el sistema verbal español. En casi el 80% de las frases del corpus se han detectado uno o más errores relacionados con el uso del sistema verbal. Además de los verbos, hemos observado también el uso del pronombre átono de complemento y de las preposiciones relacionadas con los verbos utilizados, considerando que se trata de usos que se ven afectados directamente por los verbos. Se han detectado ocho áreas problemáticas: las confusiones entre los verbos *ser* y *estar*, los errores en los paradigmas verbales, la omisión del pronombre átono de complemento, las confusiones en el uso de los tiempos del pasado (sobre todo del pretérito indefinido y el pretérito imperfecto), las omisiones y elecciones erróneas de las preposiciones (sobre todo de la preposición *a* antes del complemento directo o indirecto), el uso del subjuntivo en oraciones subordinadas, los pasos

del presente al pasado y vice versa a lo largo de las narraciones y las omisiones de las tildes. En líneas generales, los resultados corroboran los hallazgos de los estudios previos, afirmando que los verbos *ser* y *estar*, el modo subjuntivo y los tiempos del pasado representan unas de las fuentes más importantes de errores en el uso de los verbos de los alumnos croatas. Dado que nuestra taxonomía fue adaptada de modo que pudieran clasificarse detalladamente los errores relacionados con el uso de los verbos, y no con toda la producción de los alumnos, una comparación más minuciosa nos ha resultado imposible. Por eso sería interesante comparar los hallazgos de nuestra investigación con los resultados de estudios futuros que se centren en el uso de los verbos entre alumnos de un nivel distinto o entre alumnos con otra L1.

A pesar del gran número de errores en el uso de los verbos, hemos llegado a la conclusión que no afectan al proceso comunicativo en la medida que podría parecer si los resultados se observaran solamente desde el punto de vista cuantitativo. Haciendo distinción entre errores locales y globales, hemos intentado valorar la gravedad de los errores detectados. Dado que los errores globales rompen o dificultan el proceso comunicativo, a pesar de su minoría cuantitativa creemos que es preciso reevaluar los criterios para su corrección en cada contexto de aprendizaje. En cuanto al aprendizaje institucionalizado, el enfoque comunicativo moderado podría aportar resultados más efectivos, ya que presta tanta atención a la lengua como sistema como a la lengua como herramienta comunicativa. Conforme a ello, creemos que la corrección y evaluación de los errores deben centrarse más en los errores graves que afectan a la comprensibilidad del alumno. Sin embargo, eso no puede realizarse sin que se preste atención a los usos y funciones de ciertas categorías lingüísticas.

Como ya hemos comentado, los estudios de los efectos comunicativos en los errores de hablantes no nativos están todavía en una fase inicial, sobre todo en cuanto a los estudios de la IL entre los alumnos croatas, que son escasos. En este trabajo hemos tratado de aplicar la perspectiva comunicativa en un área limitada de la IL de los alumnos, por lo que nuestros hallazgos no pueden considerarse como definitivos o aplicables a toda la IL; sin embargo, creemos que nuestro trabajo ofrece al menos una referencia en esa dirección, dado que el uso de los verbos se ha mostrado como una de las fuentes más prolíficas de errores. La valoración de los errores desde una perspectiva comunicativa abre el camino hacia una visión nueva y positiva de los errores y es de esperar que cada vez más estudiantes, profesores e investigadores adopten esa actitud que tiene la capacidad de cambiar profundamente el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas segundas.

8. BIBLIOGRAFÍA

Alexopoulou, A. (2005), “Aproximación al tratamiento del error en la clase de ELE desde la perspectiva del análisis de errores”, *Estudios de Lingüística Aplicada (ELA)*, 23, 041: 101-125. Disponible en:

http://www.researchgate.net/publication/259366640_Aproximacion_al_tratamiento_del_error_en_la_clase_de_ELE_desde_la_perspectiva_del_AE/file/9c96052b36f156302e.pdf [fecha de consulta: 23.6.2014.]

Alexopoulou, A. (2006), “Los Criterios Descriptivo y Etiológico en la Clasificación de los Errores del Hablante no Nativo: una Nueva Perspectiva”, *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 5: 17-36. Disponible en:

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1709311> [fecha de consulta: 2.7.2014.]

Alba Quiñones, V. (2009). “El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas”, *Revista Nebrija de Lingüística aplicada*. 3, 5, 1-16. Disponible en:

http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_5316e9a63dc81.pdf [fecha de consulta: 27.6.2014.]

Bagarić, V., Mihaljević Djigunović, J. (2007). “Defining communicative competence”, *Metodika*, Vol. 8, br. 1: 94-103. Disponible en:

http://hrcak.srce.hr/index.php?id_clanak_jezik=42651&show=clanak [fecha de consulta: 10.6.2014.]

Baralo, M. (1999): *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros

Baralo Ottonello, M. (2004). “La interlengua del hablante no nativo”. En Sánchez Lobato, J., Santos Gargallo, I. (dir.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid: SGEL

Blažević, A.G. (2013), “Análisis de errores en la expresión e interacción orales de los alumnos croatas de ELE del nivel B1 según el Marco común europeo de referencia para las lenguas”, *Studia Romanica et Anglica Zagabiensia*, LVIII: 221-245.

Bueno González, A. (1992), “Marco de referencia para el análisis de errores”, *Revista española de lingüística aplicada*, 8: 41-74.

Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1958966> [fecha de consulta: 2.7.2014.]

Bustos Gisbert, J.M. (1998), “Análisis de errores: problemas de categorización”, *Dicenda. Cuadernos de Filología Hispánica*, 16: 11-40.

Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/DICE/article/view/DICE9898110011A/12724> [fecha de consulta: 3.7.2014.]

Cenoz Iragui, J. (2004), “El concepto de competencia comunicativa”. En Sánchez Lobato, J., Santos Gargallo, I. (dir.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid: SGEL

Espíñeira Caderno S. y Caneda Fuentes L. (1998), “El error y su corrección”. En Losada Aldrey M^a. C. et al. (1998) *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática: Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*, 22-26 de septiembre de 1998. Santiago de Compostela, 473-481.

Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0476.pdf [fecha de consulta: 29.6.2014.]

Fernández López, S. (1988), “Corregir y evaluar desde una perspectiva comunicativa”, *Actas de las Primeras Jornadas Pedagógicas de ASELE*. Granada, Universidad de Granada, 13-28.

Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/01/01_0017.pdf [fecha de consulta: 29.6.2014.]

Fernández López, S. (1995), “Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera”, *Revista Universidad Complutense de Madrid (UCM)*, Didáctica (7), 203-216.

Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA9595110203A/20051> [fecha de consulta: 25.6.2014.]

Fernández López, S. (1997): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa

Hornberger, N. H. (1989), “Trámites y transportes. La adquisición de la competencia comunicativa en una segunda lengua para un acontecimiento de habla en Puno, Perú”. En Llobera, M. (coord.) (2000): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa

Hymes, D. H. (1972), “Acerca de la competencia comunicativa”. En Llobera, M. (coord.) (2000): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa

Kočman, A. (2011), “Errores gramaticales comunes en alumnos croatas de español como segunda lengua en la producción escrita”, *MarcoELE: Revista de didáctica*, 13: 1-12. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/13/kocman-errores_croatas.pdf [fecha de consulta: 15.6.2014.]

Littlewood, W. (1998), *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Madrid: Cambridge University Press

Llobera, M. (1995), “Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras”. En Llobera, M. (coord.) (2000): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa

Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación [MCER] (2002). Madrid: Secretaría General Técnica del MECD, Subdirección General de Información y Publicaciones: Anaya.

Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [fecha de consulta: 19.6.2014.]

Marcos Marín, F. A. (2004), “Aportaciones de la lingüística aplicada”. En Sánchez Lobato, J., Santos Gargallo, I. (dir.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid: SGEL

Marín Serrano, F. (2013), “Análisis y Diagnóstico de Errores en Estudiantes de Inglés como Lengua Extranjera”, *Exedra: Revista Científica*, 8: 182-198, Disponible en:

<http://www.exedrajournal.com/wp-content/uploads/2013/12/13.pdf> [fecha de consulta: 3.8.2014.]

Molero Perea, C. M^a. y Barriuso Lajo C. (2012), “¿Error u horror?: La importancia del error en la clase de ELE”, *Red electrónica de Didáctica del Español como Lengua extranjera (RedELE): IX. Encuentro práctico de ELE*, Nápoles, 136-150. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2013_ESP_14_IX%20Encuentro%20ELE/2013_ESP_14_IX_Encuentro_13MOLERO.pdf?documentId=0901e72b816040d8 [fecha de consulta: 18.7.2014.]

Núñez-Méndez, E. (2001) “¿Corregir o no los errores en la clase de español como lengua extranjera?”, *ACTAS II del VII Simposio Internacional de Comunicación Social, Centro de Lingüística Aplicada 2*. Santiago de Cuba, Universidad de Santiago de Cuba, 132-138. Disponible en: http://www.santiago.cu/hosting/linguistica/actas.php?Simposios=VII&id=en&Actas=2&num_page=13&total=121 [fecha de consulta: 19.7.2014.]

Penadés Martínez, I. (2003). “Las clasificaciones de errores lingüísticos en el marco del análisis de errores”, *Revista Linred (Lingüística en la red)*, 1: 1-29. Disponible en: http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_051120032.pdf [fecha de consulta: 10.7.2014.]

Santos Gargallo, I. (1999), *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros

Santos Gargallo, I. (2004), “El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo”. En Sánchez Lobato, J., Santos Gargallo, I. (dir.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid: SGEL

Santos Gargallo, I. (2009), *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Editorial Síntesis.

Silva Júnior, P. A. da (2010): *Análisis de errores. Estudio de las estructuras verbales y discursivas en el aprendizaje del español – LE por parte de alumnos brasileños (producción escrita)*. Salamanca: Universidad de Salamanca, Facultad de Filología Disponible en:

http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/76568/1/DLE_Silva_Junior_PA_Analisis_de_error_es.pdf [fecha de consulta: 4.7.2014.]

Olmo Pintado, M. del (2004), “Aportaciones de la etnografía de la comunicación”. En Sánchez Lobato, J., Santos Gargallo, I. (dir.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid: SGEL

Turkalj, M. (2014). *Análisis de errores en la expresión escrita de los alumnos croatas de ELE*. Zagreb: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.

Vez Jeremías, J. M. (2004), “Aportaciones de la lingüística contrastiva”. En Sánchez Lobato, J., Santos Gargallo, I. (dir.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid: SGEL

Vázquez, G. (1999). *¿Errores? ¡Sin falta!*. Madrid: Edelsa

Vázquez, G. (2009b). El concepto de error: estado de la cuestión y posibles investigaciones *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*. 3, 5, 104-112. Disponible en:

http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_53199a284ec8f.pdf

[fecha de consulta: 29.7.2014.]

Vázquez, G. (2010), “Hacia una valoración positiva del concepto de error”, *Antología de los encuentros internacionales del español como lengua extranjera. Las navas del Marqués. : MarcoELE : Revista de didáctica*. 11: 164-177. Disponibe en: <http://marcoele.com/descargas/navas/07.vazquez.pdf> [fecha de consulta: 29.7.2014.]

ANEXO 1: TEBEO 1

haber/hacer

el sol

el calor

el sombrero

apoyar/apoyarse

el bastón

sudar

caminar

cansado

sentar/sentarse

la silla

la mesa

agotado

el sudor

limpiar

el pañuelo

pasar

el camarero

llevar

la bandeja

las bebidas

llamar

ser normal que

querer

beber

refrescante

sentado

esperar

finalmente

llegar/venir

pedir que

traer

fresco

ser difícil

aguantar

el calor

desesperado

agotado

quitar/quitar

los zapatos

los calcetines

desmayarse/dormirse

empezar

derretir/derretirse

venir/llegar

llevar/traer

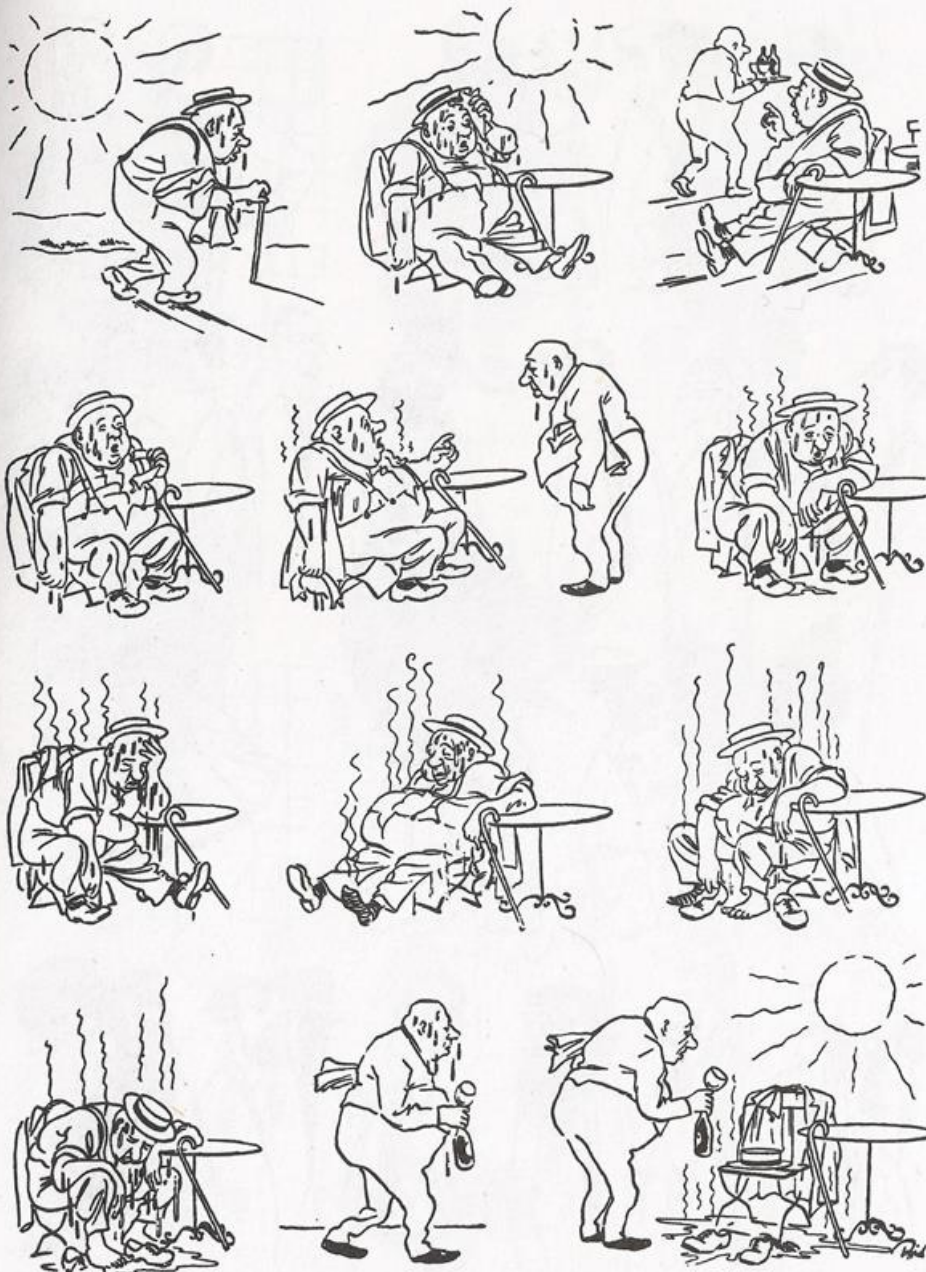
la botella

ya

desaparecer

quedar/quedarse

la chaqueta



ANEXO 2: TEBEO 2

la librería
gustar
 la novela de suspenso
decidir
 comprar

salir
empezar
 leer
 mientras
 caminar

detener/detenerse
puede ser que
 el capítulo
 interesante

llegar/venir
 el restaurante
dejar
de/seguir+gerundio
 leer
 mientras
colgar
 el sombrero
 la percha

ser increíble que
leer
 mientras
 comer

continuar
 sentado
 la lámpara
poner/ponerse
nervioso/inquieto
 empezar
 sudar

salir
ser/estar
de noche
asustado/nervioso
mirar atrás
seguro de que
alguien
seguir

volver/volverse
abrir la puerta

acostar/acostarse
 miedo
 mirar
puede que
ser/haber/estar

desayunar



el camarero
acercar/acercarse
 tocar
asustar/asustarse
 saltar
 la silla
 abrir
 la botella
 oír
asustar/asustarse

el libro
 caer
parece muy extraño que
caer/desmayarse

ANEXO 3: TEBEO 3

ir
la cocina
preparar
la cena
poner/ponerse
el delantal

sorprender
decir que
cocinar

llevar
el sofá
decir que
relajarse
ver la tele

asegurar que
haber/ser/estar
el problema

esperar
ver la tele
curiosa
parecer extraño que
ofrecer/ofrecerse
cocinar
gustar
(no) tener/deber
hacer nada

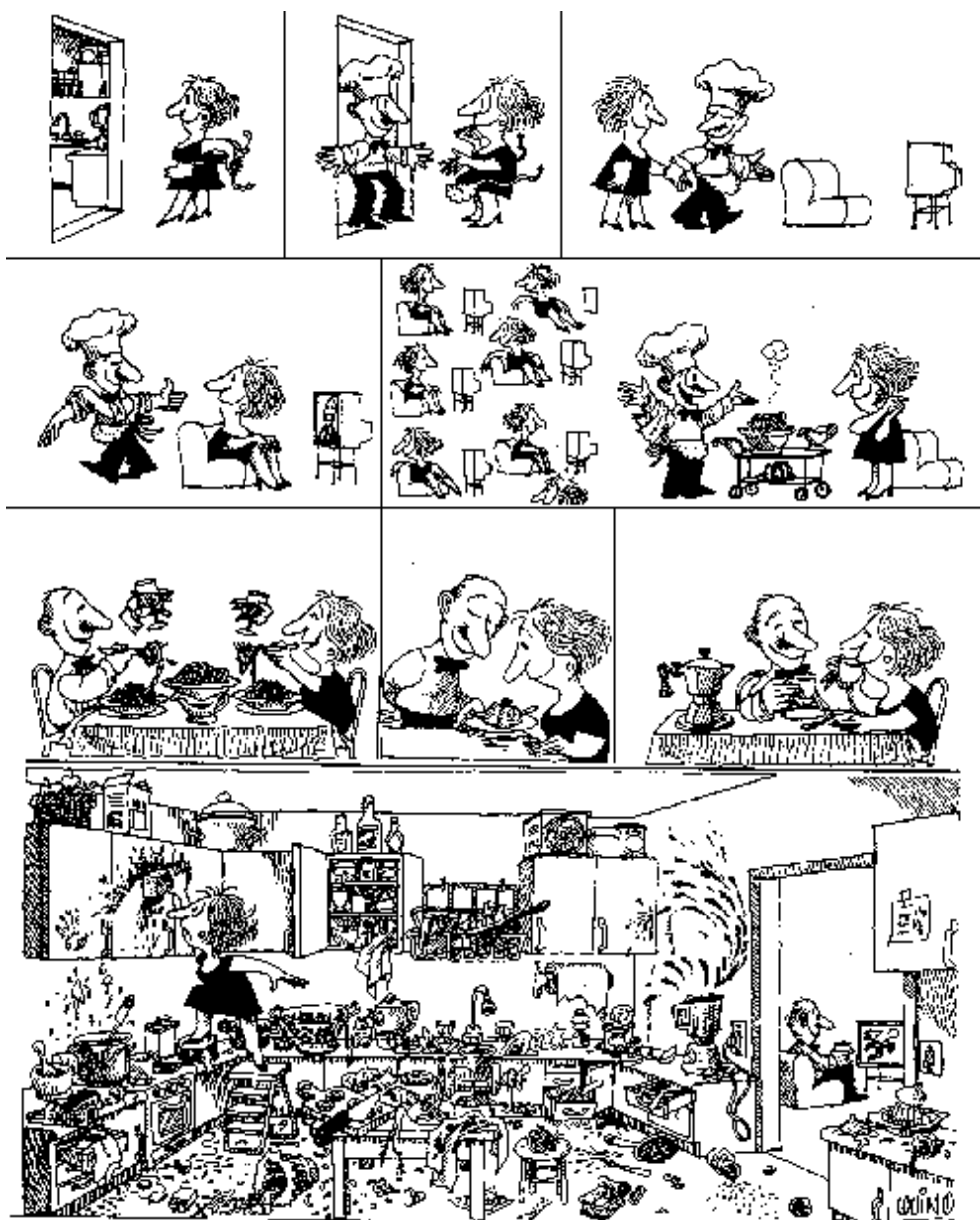
aparecer
orgulloso
sorprendida
hambre
morir de ganas
probar

comer
brindar

tomar
el postre
beber
el café

descubrir
la cocina
sucio
haber/estar/ser
la comida
los platos
limpiar
mientras
ver la tele

parecer injusto que
tener que
fregar/lavar/ordenar
yo (decir) al marido que
ayudar/hacerlo él mismo



ANEXO 4: TEBEO 4

venir/llegar/ir
la adivina
para que
predecir
el futuro

decir que
caer
la escalera

contar que
el hospital
conocer
la enfermera

decir
enamorarse
casar/casarse
los hijos

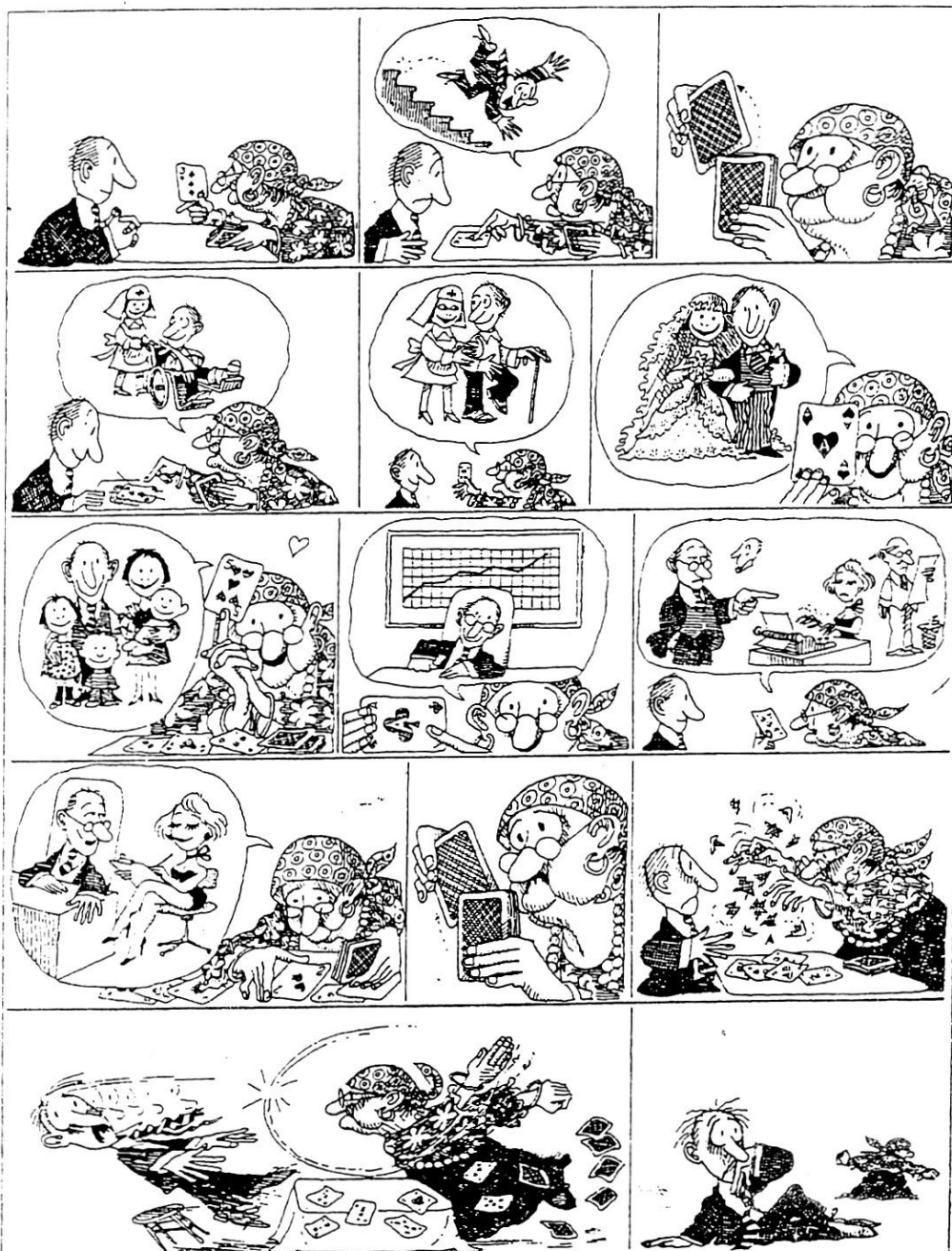
predecir
el trabajo
tener
la suerte
el jefe

ver
tener
la secretaria

coger
la carta
enfadar/enfadarse

dar
la bofetada
ir/irse
sin que
decir

es probable que
ver
dejar/engañar



QUINO, *¿Qué mala es la gente!*, 1996.